

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

O impacto das medidas de suporte à aprendizagem, na aula de Técnica de Dança Clássica, com alunas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - 4º ano turma B da Academia de Música de Vilar do Paraíso

Daniela Maria Costa Nunes Pinto

Orientação: 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

julho de 2025

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

O impacto das medidas de suporte à aprendizagem, na aula de Técnica de Dança Clássica, com alunas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - 4º ano turma B da Academia de Música de Vilar do Paraíso

Daniela Maria Costa Nunes Pinto

Orientação: 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

julho de 2025

Agradecimentos

À Escola Superior de Dança e respetivos docentes por todos os ensinamentos e partilhas.

À Academia de Música de Vilar do Paraíso, por ter sido o sítio impulsionador da minha descoberta pela arte há 26 anos, em especial à Luísa Coelho, por acreditar que se deve humanizar a escola com afeto e atenção ao próximo.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Silva Marques, pelo acompanhamento cuidado e sempre presente, pelo conhecimento e ensinamentos que me ajudaram a melhorar a minha prática pedagógica e pelos valores transmitidos com a sua entrega e devoção a lecionar.

À professora cooperante Cláudia Eiras, pelo apoio e presença sempre atenta e cuidada, por todas as partilhas e conversas e por ser um exemplo a seguir na forma ética e pedagógica em que pensa sempre nos alunos.

Aos meus alunos, aqueles envolvidos neste estágio e a todos os outros, por me ensinarem todos os dias e me desafiarem a ser melhor.

Aos meus amigos Maria Barroso e Wilson Baptista, por serem os meus companheiros desta viagem que foi o mestrado. Ao Wilson pela resiliência e espírito livre. À Maria, pela cumplicidade, amizade e partilha de todos os momentos.

À Mariana Matos, por nos termos apoiado uma à outra neste percurso, pelas viagens, aulas, reflexões infinitas e pela amizade .

À minha família e em especial ao meu irmão por todo o apoio incansável a todas as horas.

Aos meus pais, por serem exemplo em tudo e por me terem transmitido valores essenciais à prática mais humana e altruísta.

Ao Davide, por ser o meu porto de abrigo todos os dias e por me apoiar e ancorar em todas as fases da nossa vida.

Resumo

O presente Relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, e visa a conclusão deste ciclo de estudos. O estágio decorreu na Academia de Música de Vilar do Paraíso, com uma turma do 8º ano de escolaridade do Ensino Básico, correspondente ao 4º ano no contexto do Ensino Artístico Especializado, no ano letivo de 2024/2025. O projeto consistiu na aplicação de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem, no contexto da Técnica de Dança Clássica, com o objetivo de promover melhorias técnicas e performativas em alunas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, fomentando práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis a diversidade do grupo.

O plano de ação foi desenvolvido entre janeiro e maio, com base na metodologia de investigação-ação, contemplando as fases de observação, lecionação acompanhada e lecionação autónoma. A recolha de dados foi realizada através de observação direta, registo em diário de bordo, inquérito por questionário com respostas abertas, *focus group* e registos audiovisuais. A turma era composta por nove alunas, das quais duas apresentavam diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, o que implicou um planeamento didático ajustado às suas necessidades.

A implementação das estratégias diferenciadas contribuiu para a melhoria do desempenho técnico, da expressividade e do envolvimento das aulas nas atividades propostas. Os resultados evidenciam a importância de uma prática pedagógica inclusiva, com docentes informados e responsivos no contexto do ensino artístico especializado.

Palavras-chave: perturbação da hiperatividade e défice de atenção, medidas de suporte à aprendizagem, técnica de dança clássica.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Dance Teaching at the Escola Superior de Dança of the Polytechnic Institute of Lisbon and aims to fulfill the requirements for completion of this cycle of studies. It took place in Academia de Música de Vilar do Paraíso, with an 8th grade class of Basic Education, corresponding to the 4th year in the context of Specialized Artistic Education, during the 2024/2025 academic year. The project consisted of applying universal and selective learning support measures within the context of Classical Dance Technique, with the goal of promoting technical and performative improvements in students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), fostering inclusive pedagogical practices that are sensitive to the group's diversity.

The action plan was developed between January and May, based on the action-research methodology, and included the phases of observation, guided teaching, and autonomous teaching. Data collection was carried out through direct observation, entries in a logbook, open-ended questionnaires, focus groups, and audiovisual recordings. The class had nine female students, two of whom had a diagnosed case of ADHD, which required a teaching plan adjusted to their needs.

The implementation of differentiated strategies contributed to improvements in technical performance, expressiveness, and student engagement in the proposed activities. The results highlight the importance of inclusive pedagogical practices, with informed and responsive teachers within the context of specialized artistic education.

Key Words: attention deficit hyperactivity disorder, learning support measures, classical dance technique.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Lista de Siglas

AMVP- Academia de Música de Vilar do Paraíso

APA- *American Psychiatric Association*

EAE- Ensino Artístico Especializado

EE- Encarregados de Educação

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESD- Escola Superior de Dança

I-A- Investigação-Ação

MED- Mestrado em Ensino de Dança

MU- Medidas Universais

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

TDC- Técnica de Dança Clássica

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | 1 |
| Resumo | 2 |
| Abstract | 3 |
| Lista de Siglas | 4 |
| Introdução | 7 |
| Capítulo 1- Enquadramento Geral | 9 |
| 1.1. Caracterização da instituição de ensino | 9 |
| 1.2. Caracterização da amostra | 11 |
| 1.4. Identificação do objeto a ser tratado | 13 |
| 1.5. Identificação dos objetivos gerais e específicos | 14 |
| 1.6. Descrição do plano de ação | 15 |
| Capítulo 2- Fundamentação Teórica | 17 |
| 2.1. Necessidades Educativas Especiais | 17 |
| 2.3. A adolescência | 22 |
| 2.4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão | 24 |
| 2.4.1. Medidas Universais | 26 |
| 2.4.2. Medidas Seletivas | 27 |
| 2.5. A Técnica de Dança Clássica e a PHDA | 29 |
| Capítulo 3- Enquadramento Metodológico | 32 |
| 3.1- Investigação-ação | 32 |
| 3.2- Instrumentos de recolha de dados | 33 |
| 3.2.1. Diário de Bordo | 33 |
| 3.2.2. Inquérito | 34 |
| 3.2.3. Focus group | 34 |
| 3.2.4. Registo audiovisual | 35 |
| Capítulo 4- Estágio | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 1. Calendarização | 36 |
| 2. Plano de ação | 36 |
| 3. Análise de dados relativos às diferentes fases do estágio | 39 |
| 3.1- Observação estruturada | 39 |
| 3.2- Lecionação acompanhada | 41 |
| 3.3- Lecionação autónoma | 48 |
| 3.3.1- Fase inicial e implementação do questionário | 48 |
| 3.3.2- Medidas de suporte à aprendizagem utilizadas | 53 |
| 3.2.3- Implementação do focus group | 58 |
| 3.4- Colaboração com outras atividades pedagógicas | 61 |
| Capítulo V- Reflexão Final | 63 |
| Referências bibliográficas | 67 |
| Apêndices | 1 |
| 1. Apêndice A- Consentimento livre e informado | 1 |
| 2. Apêndice B- Diário de Bordo | 2 |
| 3. Apêndice C- Questionário | 20 |
| 4. Apêndice D- Respostas ao questionário | 23 |
| 5. Apêndice E- Focus Group | 32 |
| 6. Apêndice F- Calendarização detalhada do Estágio | 50 |
| 7. Apêndice G- Plano de Aula | 51 |
| Anexos | 64 |
| 1. Anexo A- Escala de Connors para pais | 64 |
| 2. Anexo B- Documento orientador de Medidas de suporte à aprendizagem da música e dança da AMVP | 65 |

Introdução

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, realizou-se o presente Estágio referente à utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas em alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) na disciplina de Técnica de Dança Clássica. Realizou-se na Academia de Música de Vilar do Paraíso, numa turma de 8º ano de escolaridade, correspondente ao 4º ano do Ensino Artístico Especializado no ano letivo de 2024/2025 composta por nove alunas, duas das quais diagnosticadas com PHDA. A principal motivação para a escolha deste tema emerge da crescente necessidade, empírica e técnica, constatada na prática docente de promover pedagogias diferenciadas e inclusivas que consigam dar resposta de forma eficaz à diversidade de perfis de alunos presentes nas salas de aula do ensino artístico. Neste sentido, procuraram-se implementar e investigar estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento técnico, performativo e relacional de todos os alunos da turma, com e sem diagnóstico, promovendo assim uma prática mais equitativa e humanizada.

Durante o presente ano letivo, o Estágio teve como objetivos utilizar medidas de suporte à aprendizagem como ferramenta de melhoria pedagógica e de inclusão, bem como promover o desenvolvimento técnico e artístico das alunas. Foram promovidas estratégias pedagógicas diferenciadas e potencializados momentos de reflexão e avaliação das mesmas e ao pensamento crítico e autoavaliação sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Pretendeu-se também promover um ambiente seguro dentro do estúdio de dança para todos os alunos e incutir empatia pelo próximo, sentimento de pertença e respeitado pela diferença.

Recorreu-se à Investigação-Ação como metodologia para a realização deste relatório tendo sido utilizados, nas diferentes fases de observação estruturada, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e colaboração com a escola em outras atividade, instrumentos de recolha de dados com vista à recolha e análise de dados qualitativos. Utilizou-se o diário de bordo, o inquérito por questionário com respostas abertas, o registo audiovisual e o *focus group*.

Este Relatório está organizado em cinco capítulos sendo o primeiro referente ao enquadramento geral, onde se caracteriza a instituição de ensino e a amostra e objeto a ser tratado e onde se descrevem os objetivos gerais e específicos do Estágio e respetivo plano de

ação. O segundo capítulo foca-se na fundamentação teórica referente à PHDA, à TDC, à caracterização da fase da adolescência na qual estes alunos de 8º ano se inserem e à descrição das medidas de suporte à aprendizagem. O terceiro capítulo refere-se à metodologia utilizada e respectivos instrumentos de recolha de dados. O quarto capítulo descreve, de forma detalhada, todas as fases constituintes do estágio, o plano de ação, e a análise dos dados de todas as fases constituintes. Por último, no quinto capítulo, procedem-se às reflexões e considerações finais sobre a metodologia aplicada, o progresso dos alunos e sobre a necessidade de dar continuidade a práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas no ensino artístico. Acresce-se a listagem da bibliografia referenciada e os apêndices e anexos complementares ao corpo do trabalho.

Capítulo 1- Enquadramento Geral

1.1. Caracterização da instituição de ensino

A Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP) é uma escola de Ensino Artístico Especializado (EAE) que oferece formação nos regimes integrado, articulado, supletivo e livre. Foi fundada em 1979 pelo professor Hugo Berto Coelho e funcionou numa casa secular na Rua Camilo Castelo Branco n.º 20, apenas com cursos livres de música durante 3 anos. Obtém em 1990 autorização provisória que se torna definitiva no ano letivo de 1994/1995, assumindo-se assim uma escola de ensino particular e cooperativo do ensino vocacional artístico. Neste momento localiza-se na Rua do Cruzeiro, n.º 49 na união de freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. A proximidade geográfica com algumas escolas de ensino básico e secundário, públicas e privadas, facilita o bom funcionamento dos regimes de ensino da AMVP e torna a população da escola múltipla e heterogénea.

O regime integrado, no qual este estágio se inseriu abrange os cursos de música e dança desde o 5º ao 9º ano de escolaridade e caracteriza-se por um plano de estudos específico que engloba a formação artística e geral dentro da mesma instituição; desta forma, possibilita uma maior interdisciplinaridade ao integrar aprendizagens de diversas disciplinas no mesmo espaço físico. Neste momento, nos 2º e 3º ciclo existem na escola 20 turmas a funcionar neste regime que oferece também aulas de apoio, planos de acompanhamento individual, programas de mentorias e outras estratégias pedagógicas que pretendem promover o sucesso escolar dos alunos¹.

A AMVP funciona também com o regime articulado, com apenas a área da música em vigor e que permite aos alunos frequentarem uma escola externa protocolada para a sua formação geral e a AMVP para a sua formação artística. O regime supletivo caracteriza-se pela oferta da componente artística como complemento da formação integral dos alunos; este regime está fortemente implementado no ensino secundário, onde os alunos se comprometem e empenham, muitas vezes com a perspectivas de progressão para o ensino superior e no 1º ciclo, com intuito de posteriormente estarem mais preparados para as provas de admissão para

¹ O sucesso escolar é entendido no sentido alargado de aprendizagens, em termos pessoais, sociais e de envolvimento na comunidade. Segundo Cachia, Lynam & Stock (2018), as 6 componentes que definem sucesso escolar são “academic achievement, engagement in educationally purposeful activities, satisfaction, acquisition of desired knowledge, skills and competencies, persistence, attainment of educational outcomes, and post-college performance” (p. 435).

o 5º ano de escolaridade nos cursos de regime integrado ou articulado. No que diz respeito aos cursos livres, destinam-se aos alunos que veem as artes como um complemento à sua formação pessoal, desde os 3 anos de idade e até à idade adulta; a AMVP tem oferta de cursos livres nas áreas da dança, música (com um curso de jazz e música moderna) e teatro musical. Apesar de ter sido a música a arte impulsionadora do crescimento desta escola, o departamento de dança surgiu mais tarde no contexto de um projeto de experiência pedagógica (Despacho n.º 25549/99), tendo sido autonomizado em 2008.

Na AMVP, o curso de Dança em regime integrado tem vindo a funcionar, até ao presente ano letivo de 2024/2025, do 5º ano de escolaridade até ao 9º ano de escolaridade. A AMVP faz parte da Rede de Escolas de Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro), com autorização definitiva n.º 3/EPC/NORTE/2013 e os cursos artísticos especializados (como o da dança) são financiados pelo Ministério de Educação, através de Contrato de Patrocínio (Portaria 140/2018, de 16 de maio). Para além da especificidade do curso integrado de dança ter a componente letiva e artística contempladas na carga horária, a escola tem ainda a oferta educativa de dois programas adicionais que carecem de uma anuidade: o “programa +” onde os alunos têm a oferta extra de aulas de condição física (2º ciclo) ou oficina artística (3º ciclo), de estudo supervisionado, de estudo autónomo de dança, de aulas de Inglês com a certificação de Cambridge, de aulas de informática (2º ciclo) e artes cénicas (3º ciclo), de prolongamento, de refeições na cantina e de uso de um cacifo; e o programa + dança onde os alunos usufruem de tudo acima mencionado com exceção do estudo supervisionado, das artes cénicas e das aulas de Inglês passando a ter acesso a workshops de dança a partir do 3º ciclo.

A metodologia de ensino da Academia de Música de Vilar do Paraíso baseia-se no processo de ensino-aprendizagem que tem como objetivo assumir uma importância significativa na vida dos alunos e alargar os seus horizontes não só culturais mas também humanos; assim se sugere no Projeto Educativo da Escola²:

A metodologia de projeto é um modelo que privilegia a aprendizagem baseado na resolução de problemas que surgem da necessidade de responder a um desejo, de resolver uma necessidade de enfrentar um desafio. Desta forma, prepara e orienta os alunos para as necessidades presentes e futuras, desenvolvendo competências

² O projeto educativo da AMVP pode ser consultado em : https://www.amvp.pt/wp-content/uploads/Proj_EducativoFinal_2022_25.pdf

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

fundamentais enquanto cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade atual. Este modelo contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, privilegiando pontos de contacto com a vida real. Valoriza, ainda, a participação das crianças e jovens no processo de ensino-aprendizagem e permite diversificar o processo de ensino- aprendizagem-avaliação (AMVP, 2022, p.13).

Pretende-se assim que o aluno seja capaz de adquirir competências de trabalho em grupo, desenvolver a imaginação, criatividade e reflexão de forma a afirmar-se positivamente na sociedade e a ganhar gosto pela aprendizagem.

1.2. Caracterização da amostra

O curso de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso tem como objetivos (conforme descrito no *site*³), promover a noção da dança como forma de arte, estimular uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentar a criação de novos públicos, fortalecer consciência corporal e motora, potenciar capacidade criativa, tendo em conta a expressividade, aguçar a sensibilidade musical e incentivar a comunicação e a socialização – o ser social. A escola tem uma população bastante heterogénea e privilegia a identidade pessoal de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento para a aquisição de competências essenciais previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória⁴. Cada turma de regime integrado é constituída por um máximo de vinte e três alunos e privilegia-se a continuidade das turmas nos vários anos escolares, salvo se for necessário alterar a constituição de alguma turma para um maior sucesso escolar/individual do aluno. Nas aulas práticas de dança, as turmas têm um número orientador de quinze alunos; desta forma, os alunos conseguem ter uma prática mais concentrada e individualizada e os professores um maior foco nas necessidades de aprendizagem de cada aluno.

A turma na qual foi desenvolvido o estágio neste ano letivo de 2024/2025 foi a turma B do 8ºano de escolaridade no âmbito da disciplina de TDC. O 8ºB tem de carga horária semanal de dança 6h de TDC, 4h30 de Técnica de Dança Contemporânea, 1h30 de Práticas Complementares de Dança e, de forma facultativa para os alunos que tem o Programa + ou o Programa + dança, 55m de oficina artística onde desenvolvem trabalho de criação coreográfica. A turma é constituída por nove alunas, todas do sexo feminino, com idades

³Consultar site da AMVP em: <https://www.amvp.pt/danca/>

⁴ O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória encontra-se descrito em:

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

compreendidas entre os doze e os treze anos, a frequentar o EAE no ensino integrado na AMVP.

A turma é bastante heterogénea, não só no que diz respeito às capacidades físicas mas também às capacidades de aprendizagem. Nesta turma, das nove alunas, duas estão diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente com PHDA, sendo assim uma turma indicada para pôr em prática a utilização de medidas de suporte à aprendizagem e realizar o estágio que foi previamente proposto.

1.3. Descrição dos recursos físicos e humanos existentes

A AMVP funciona num edifício autónomo, onde compreende a componente formativa regular e artística dentro da mesma escola. As instalações da AMVP estão divididas por duas áreas distintas sendo que uma é direcionado para a música e outra para a dança, com uma terceira área que liga estes dois edifícios, composto pelos serviços administrativos, a recepção, a tesouraria, a reprografia, a sala de professores, os gabinetes de direção e de psicologia e a sala de reuniões. É ainda composta por um piso inferior ao rés-do-chão onde se localiza a cantina, o bar, a mediateca, a biblioteca, o auditório principal e a área circundante com o recreio, campo de jogos, algumas áreas verdes e estacionamento. A área da escola destinada ao ensino da dança é composta por quatro estúdios de aproximadamente noventa metros quadrados, cada um devidamente equipado com sistema de som, barras, espelhos, linóleo e material de apoio às aulas como bolas de pilates e *soft balls*; de momento, para aulas com maior número de alunos e principalmente para o 9º ano na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, utiliza-se também o auditório principal da escola para lecionação. A área da escola destinada ao ensino da música é composta por três auditórios e vinte e uma salas para as aulas de instrumento devidamente equipadas; na área total da AMVP existem ainda dezasseis salas de aula para as aulas do ensino regular.

A escola oferece vários serviços complementares a pagamento (para além dos planos já acima referidos) como avaliação de orientação escolar e profissional (no 9º ano), consultas de nutrição, consultas de fisioterapia, *dance screenings*⁵ e consultas de psicologia. Todos estes serviços carecem de marcação prévia, mas o serviço de psicologia está integrado na escola, o

⁵ Segundo Xarez (2018) “os *dance screenings* ou rastreios são grupos de testes, provas e questionários elaborados para recolher informação pertinente sobre os bailarinos profissionais e praticantes de dança, nomeadamente o seu estado de saúde, nível técnico, condição física hábitos alimentares e perfil psicológico” (p. 39)

que significa que as psicólogas e psicopedagogas são parte integrante da comunidade educativa, auxiliando os alunos sempre que necessário.

A AMVP conta com uma equipa de 93 docentes e 24 funcionários e está dividida por vários órgãos de gestão sendo o máximo a direção, seguido da direção pedagógica, conselho pedagógico, coordenador pedagógico, diretor de turma, conselho de turma, docentes e funcionários. O departamento de dança conta com a colaboração de oito professores que lecionam no curso integrado e nos cursos de iniciação em regime livre. No ano letivo de 2024/2025 a AMVP conta com 900 alunos a frequentar os diferentes cursos e regimes de dança, música e teatro musical.

1.4. Identificação do objeto a ser tratado

Para a concretização deste Estágio inserido no MED, e após reunião com a diretora pedagógica acerca do tema em estudo onde foram explicados os objetivos, plano de ação e possíveis metas a atingir, foi atribuída a turma B do 8º ano para acompanhamento durante o ano letivo. A turma é composta por 9 alunas, todas do sexo feminino e é caracterizada por ser heterogénea, não apenas ao nível das capacidades físicas, mas também técnicas e performativas. Nesta turma estão também integradas duas alunas que têm um diagnóstico de PHDA e que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem, característica fundamental para a realização deste estágio. Das nove alunas que compõem a turma, serão identificadas como aluna X e aluna Y as duas alunas que têm diagnóstico de PHDA.

A aluna X está diagnosticada com PHDA do tipo predominantemente desatento de gravidade moderada e também dislexia, disortografia moderada e perturbação do processamento auditivo. Foram sugeridas algumas medidas a implementar à aluna X nos diversos relatórios médicos, como a colocação em local estratégicos na sala de aula, solicitar à aluna que repita o que foi dit, incentivá-la a reformular as questões como forma de verificar a aquisição das aprendizagens, utilizar estímulos visuais no processo de lecionação e recorrer ao *feedback* positivo.

A aluna Y está diagnosticada com PHDA sem especificidade do tipo, tem um ritmo de trabalho e de aprendizagem mais lentos e revela um perfil de grande ansiedade, com impacto no seu desempenho. Estas dificuldades comprometem a capacidade de integração de novas aprendizagens e consolidação de aprendizagens previamente adquiridas e destaca-se que o perfil ansioso da aluna, com ênfase na ansiedade de desempenho, compromete a sua eficácia

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

cognitiva. Para a aluna Y foi aconselhada a utilização de medidas universais e seletivas como a proximidade ao professor, o uso de indicações visuais para complementar as indicações verbais, a segmentação de instruções longas, a disponibilização de mais tempo quando possível para realizar uma tarefa e antecipação de matérias e vocabulários a serem adquiridos. A identificação destas necessidades individuais fundamentou a definição das estratégias diferenciadas desenvolvidas ao longo do estágio.

1.5. Identificação dos objetivos gerais e específicos

A escolha e o interesse para a abordagem deste tema surge da identificação desta problemática enquanto docente e da vontade de entender de que forma conseguimos proporcionar um ensino artístico mais equitativo a todos os alunos, conscientes de que nem todos aprendem da mesma forma. Assim sendo, foram delineados os seguintes objetivos gerais e específicos, para o trabalho na aula de TDC.

Objetivo geral

Implementar medidas de suporte à aprendizagem na disciplina de TDC com o objetivo de promover a evolução técnica e artística dos alunos do 8º ano do EAE da AMVP, no ano letivo de 2024/2025.

Objetivos específicos

- Caracterizar a turma e identificar a diversidade de perfis das alunas, com especial atenção às Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- Implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que potenciem as aprendizagens técnicas e artísticas, ajustadas às necessidades individuais das alunas.
- Avaliar o progresso dos alunos e a eficácia das medidas implementadas através da recolha e análise de dados qualitativos.
- Promover a inclusão de todas as alunas, ao respeitar as suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem, num ambiente de ensino colaborativo.
- Fomentar a reflexão crítica e autoavaliação, incentivando as alunas a tomar consciência do seu processo de aprendizagem.
- Criar um ambiente seguro, empático e motivador dentro do estúdio de dança, que favoreça o bem-estar emocional e o envolvimento ativo de todas os alunos.

1.6. Descrição do plano de ação

Para a concretização deste estágio foi realizado um Plano de Ação que constituiu na íntegra as 60h previstas no regulamento do Mestrado em Ensino de Dança. Nas 8h de observação, pretendeu-se adquirir uma boa percepção da turma no geral, das suas capacidades técnicas e artísticas, e da sua interação com a professora titular; pretendeu-se também observar de que forma as alunas com diagnóstico de PHDA reagiam em contexto de aula e que medidas de suporte à aprendizagem eram já utilizadas. Nas oito horas de lecionação acompanhada, pretendeu-se que as alunas se familiarizassem com o método de ensino da professora estagiária e que sentissem que havia cooperação e diálogo entre a professora estagiária e a professora titular; nesta fase foram aplicadas já algumas medidas de suporte à aprendizagem para auxiliar o ensino de alguns conteúdos em aula que se verificaram mais desafiantes quando observados na fase de observação. Estas aulas foram todas planeadas em conjunto com a professora titular de forma a garantir a continuidade do trabalho desenvolvido. Para as quarenta horas de lecionação autónoma foi planeada uma aula modelo que foi sendo trabalhada com recurso ao *build up* que segundo Nascimento (2024) é a “capacidade de analisar e fracionar os exercícios antes de ensinar sequências mais elaboradas” (p. 83). Esta decisão foi tomada depois da reunião com a professora titular da turma ao analisar que em quatro aulas semanais estas alunas teriam aulas com três professoras diferentes (incluindo a professora estagiária) e assim as aprendizagens conseguiriam ser melhor consolidadas; a repetição é também uma medida de suporte à aprendizagem e poderia ser uma mais valia para verificação da aplicabilidade e eficácia da mesma. Foi elaborado um inquérito por questionário no início destas aulas de forma a entender melhor as expectativas das alunas, principais dificuldades e motivações para a disciplina. As alunas não sabiam qual o tema do estágio até ao fim da lecionação autónoma, quando lhes foi revelado no *focus group* que tivemos na última aula, não só por uma questão de inclusão, para que as alunas com diagnóstico não se sentissem expostas, mas também porque a aplicação de medidas de suporte a aprendizagem deve ser conseguida de forma discreta e incluída na abordagem pedagógica nas aulas. As oito horas de atividades de apoio à escola foram contempladas na assistência no espetáculo “In”, realizado pelo 2º e 3º ciclo da AMVP nos dias 24 e 25 de janeiro de 2025. Esta colaboração foi também uma boa forma de observar analiticamente o comportamento e integração destas alunas num contexto diverso do espaço da sala de aula.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Foi solicitado a todos os Encarregados de Educação das alunas da turma B do 8º ano que preenchessem uma declaração do consentimento livre e informado (Apêndice A-declaração do consentimento livre e informado) que possibilitasse a participação de cada aluna neste projeto, assim como a permissão para a recolha de registos fotográficos e audiovisuais.

Capítulo 2- Fundamentação Teórica

O presente capítulo visa sustentar, do ponto de vista teórico, a intervenção realizada em contexto de Estágio, centrando-se na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem tendo em conta diagnósticos de PHDA, no âmbito da disciplina de TDC, numa turma de 3º ciclo do EAE.

A fundamentação inicia-se com uma abordagem às NEE, contextualizando-as no plano legal e pedagógico, com especial ênfase no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios da escola inclusiva em Portugal. Seguidamente, aprofunda-se a caracterização da PHDA e aborda-se a sua etiologia, sintomatologia, forma de diagnóstico e estratégias de intervenção. A análise contempla, ainda, o papel determinante da adolescência enquanto fase de mudanças psicossociais, que influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem. Posteriormente, são detalhadas as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão, organizadas em medidas universais, seletivas e adicionais, procurando ilustrar como estas se podem operacionalizar de forma eficaz nas aulas de dança. Por fim, apresenta-se uma breve contextualização da Técnica de Dança Clássica enquanto disciplina estruturante do EAE e que foi escolhida para a aplicação destas medidas.

2.1. Necessidades Educativas Especiais

A principal motivação para o desenvolvimento deste estágio foi o contacto prévio com alguns alunos com NEE inseridos numa escola de EAE. O conceito de Necessidade Educativa Especial foi consolidada na Declaração de Salamanca, em 1994, de forma a sistematizar as políticas, princípios e práticas em educação especial, permitindo assim a integração de todos os alunos independentemente das suas dificuldades físicas, sensoriais e intelectuais ou outras dificuldades de aprendizagem. O quadro legal português reconhece também a existência de Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que podem impactar de forma significativa o processo educativo. Segundo o artigo 2º. do Decreto-Lei n.º 54/2018, “as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (p. 5).

Esta distinção revela-se importante no contexto do presente estágio, dado que as alunas sinalizadas com PHDA apresentam, em simultâneo, uma condição que pode afetar a sua

frequência, concentração e comportamento em aula, características que se enquadram nas categorias definidas para NSE.

Surge assim um conceito basilar: a diferenciação pedagógica⁶. A diferenciação pedagógica surge neste contexto do meu projeto como, a ‘rampa de lançamento’ e é uma das medidas universais que, por lei, está descrita para aplicação com alunos com NEE. O professor assume assim o papel de uma figura flexível, capaz de se adaptar às necessidades dos alunos e criar estratégias pedagógicas para que todos aprendam da forma mais igualitária, como se pode ler na publicação feita pela UNESCO:

In order to be fair to our students and facilitate learning of all students, we need to adapt or modify the curriculum so it “fits” the students’ learning needs. Teachers differentiate the curriculum so they do not discriminate and teach to only a select group of students (i.e., only those students who are at, or near, year (grade) or age level ability in the prescribed curriculum). Teachers offer students a variety of learning experiences to meet their different learning needs. (UNESCO, 2004, p. 14)

A partir desta consciencialização, o professor passa então a ser um transmissor de oportunidades ao ver cada aluno como um indivíduo único, capaz de progredir, tendo em conta as suas fragilidades e a criação de estratégias para as ultrapassar.

Neste caso concreto, afunilar a minha pesquisa e o foco de trabalho com alunos com PHDA foi especialmente relevante, uma vez que na turma da trabalho em questão, as duas alunas sinalizadas pela escola com NEE têm esse diagnóstico.

2.2. A Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção

A PHDA foi objeto de várias revisões terminológicas. A década de 80 ficou marcada como um período histórico onde houve um aumento exponencial de pesquisas, conferências, livros escritos e artigos científicos publicados sobre este tema e segundo Barkley (2018) “This decade would become known for its emphasis on attempts to develop more specific diagnostic criteria; the differential conceptualization and diagnosis on hyperactivity versus other psychiatric disorders” (p. 31).

A PHDA é um distúrbio neurobiológico que envolve uma disfunção de várias regiões

⁶Henrique (2011) afirma que “e suma, quando falamos em Pedagogia Diferenciada, referi-mo-nos a estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais”. (p.172)

específicas do sistema nervoso central, concretamente do córtex pré frontal, núcleos da base e o cerebelo. Estas áreas são responsáveis pelo planeamento, atenção e execução de tarefas, sendo igualmente fundamentais no mecanismo da auto regulação e controlo inibitório. Esta disfunção associa-se a uma redução do tamanho destas zonas e à menor disponibilidade de neurotransmissores, como a dopamina e a noradrenalina. (Afonso in Antunes, 2022, p. 20)

Do ponto de vista etiológico, a PHDA é o resultado de interações complexas entre fatores neurobiológicos, ambientais, socioculturais e genéticos. Normalmente, os primeiros alertas surgem dos professores ou educadores em diferentes ambientes e contextos onde as crianças estão inseridas e caracterizam-se pela persistente desatenção, falta de concentração e/ou hiperatividade/impulsividade recorrentes. Ao serem detectados alguns destes sintomas e, partindo do pressuposto de que os pais, alertados, procuram ajuda, normalmente inicia-se o processo de diagnóstico com alguns testes de atenção/questionários. Uma das estratégias mais utilizadas numa fase inicial é a escalas de *Conners*, que se apresenta padronizada para a população Portuguesa entre os 6 e os 10 anos de idade e pode ser encontrada com versões reduzidas para professores e pais - versão para pais pode ser consultada no Anexo A (Anexo A- escala de *Conners* para pais). Nestes questionários, são elaboradas uma série de perguntas referentes a certos comportamentos que se expressam depois numericamente e estes resultados são comparados com valores de crianças sem disfunções; é um teste com bastante subjetividade, na medida em que pode haver tendência dos pais a minimizar os comportamentos reportados, especialmente numa fase inicial de reconhecimento da perturbação, o que pode enviesar os resultados dos questionários. É considerado um método de apoio ao diagnóstico, sendo necessário, uma avaliação individual comportamental da criança com médicos especializados nas perturbações do comportamento e do desenvolvimento; para os profissionais da área, o recurso ao Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (conhecido também como DSM) é, assim, fundamental. O DSM é uma classificação de perturbações mentais que facilita o estabelecimento de critérios para o diagnóstico dos mesmos, elaborado pela *American Psychiatric Association* (APA), e que criou uma linguagem clínica comum para facilitar a comunicação sobre os pacientes; permite também, ao gerar mais homogeneidade linguística, uma maior oportunidade de estudo dos critérios para revisões futuras, no sentido de ajudar os investigadores a melhorar as suas intervenções de tratamento. É importante ressaltar que para

a análise e conclusão do mais recente DSM, a APA recrutou mais de 200 investigadores de renome, nas áreas da neurociência, biologia, genética, estatística, epidemiologia, ciências comportamentais e saúde pública.

Os sintomas e o curso da PHDA durante a vida de um indivíduo, podem sofrer alterações e apresentar variações consoante os ambientes em que está inserido; é importante haver uma consciencialização acerca das variantes desta condição, que são definidas pela maioria dos sintomas que apresentam. No geral, e como já foi descrito, “é de certa forma necessário que haja um padrão de desatenção (desconcentração, falta de persistência na tarefa) associado frequentemente a hiperatividade (excesso de atividade) e impulsividade (ações precipitadas, sem pensar).” (Ferreira & Marta in Antunes, 2022, p. 63).

A PHDA tipo predominantemente desatento apresenta sintomas, tais como, dificuldade em manter a concentração por períodos de tempo considerados ajustados à sua idade; distrações com estímulos irrelevantes, com consequências negativas no ritmo de trabalho e na conclusão de tarefas por parte dos estudantes. “Habitualmente, estas crianças têm um nível de inteligência normal, ou acima da média, mas verifica-se uma inconstância no desempenho, nos seus trabalhos e no grau de compromisso face às tarefas” (Afonso in Antunes, 2022, p. 24); tipicamente esquecem-se de realizar pequenas tarefas do dia-a-dia e tem dificuldade em organizar-se, acabando a autonomia por ser um desafio constante. As crianças com PHDA tipo predominantemente hiperativo-impulsivo caracterizam-se, genericamente por ser irrequietas, terem dificuldades em permanecer sentadas durante muito tempo e falam muito; as características de hiperatividade tornam-se visíveis quando, no caso prático da dança, o momento de observar, quieto, o professor a demonstrar um exercício, por exemplo, na barra, se torna um desafio. Tornam-se, assim, impacientes e agem de forma impulsiva; isso reflete-se em dificuldade de autocontrole, como, por exemplo, esperar pela sua vez para falar o que perturba o bom funcionamento de uma sala de aula. Muitas vezes têm comportamentos desadequados porque não refletem sobre o que vão dizer/fazer, o que implica que estejam, naturalmente, a ser reprimidos mais vezes do que o normal; isto gera frustração nas próprias crianças e uma dificuldade acrescida nos adultos que têm de lidar com estes comportamentos. As crianças/adolescentes que apresentam sintomas de défice de atenção e hiperatividade/impulsividade são diagnosticadas com a PHDA tipo predominantemente misto (ou combinado), sendo este o tipo mais complexo uma vez que afeta não só a aprendizagem como também o comportamento.

De uma forma generalizada, a PHDA apresenta-se nas idades mais jovens com um carácter mais hiperativo-impulsivo e com a chegada da adolescência, verifica-se uma tendência para evoluir para os sintomas de desatenção, mantendo-se a impulsividade característica dessa faixa etária.

Na adolescência e idade adulta, a agitação motora tende a diminuir, mas a desatenção e a impulsividade permanecem e expressam-se sobretudo no desempenho académico e nas áreas de vida relacionadas com a autonomia e autocontrolo. A interferência na vida pessoal e social assume maior expressão. (Antunes, 2022, p. 226).

A intervenção que deve ser feita a alunos com PHDA passa, na maioria das vezes, pela combinação de estratégias a nível comportamental e farmacológicas; é, também, frequente que a PHDA se faça acompanhar de outras disfunções, sendo isso comum em vários casos. A intervenção deve ser feita especificamente para cada caso isolado e adaptada ao perfil da criança/adolescente, com o apoio dos pais e professores com o objetivo de melhorar o desempenho académico, as interações sociais e controlar os sintomas. A intervenção psicológica é essencial uma vez que nas sessões são trabalhadas competências que permitem minimizar o impacto negativo nos diferentes contextos onde o aluno se insere (escola, casa, etc); pode ser em formato individual ou em grupo e deve, assim, ser não só centrada na criança/adolescente, mas também nos pais e professores (ou outros cuidadores) de forma a potenciar melhorias. A intervenção psicopedagógica é também de extrema importância e com o aumento da complexidade dos conteúdos, principalmente nas mudanças de ciclo e início da adolescência, é fundamental que haja essa consciência dos adultos próximos destes alunos; esse apoio pode estar em ajudar a organizar e a planear tarefas da escola, em sistematizar conteúdos para o estudo ou até mesmo no treino da capacidade de memória. Na intervenção pedopsiquiátrica, o maior trabalho a desenvolver é ajudar a saber ‘ler’ o adulto e a agir de acordo com as indicações, muitas vezes faciais ou verbais de forma coerente. Uma outra forma interventiva utilizada, é a farmacologia, sendo extremamente eficaz na redução da sintomatologia; normalmente, numa primeira abordagem, são prescritos psicoestimulantes, medicamentos que aumentam a “biodisponibilidade dos neurotransmissores” (Marta in Antunes, 2022, p. 83). A administração de fármacos e a reação dos indivíduos aos mesmos deve estar sempre a ser monitorizada, quer por avaliações clínicas (onde se verificam o peso, o sono, etc.), quer recorrendo ao feedback dos professores, educadores ou pais.

Todas estas características associadas a alunos com PHDA, no caso prático das aulas de Dança Clássica, apresentam dificuldades de gestão emocional e comportamental e, não obstante, podem ser confundidas como falta de interesse e mau comportamento por parte dos estudantes. Tais interpretações podem gerar sentimentos de frustração, tanto nos alunos quanto nos docentes envolvidos. É, por isso, essencial que o professor tenha acesso e compreenda o diagnóstico de cada aluno sinalizado e que aplique estratégias diferenciadas para que a motivação para a aprendizagem da disciplina seja mantida. Ao propor trabalhar com alunos do 8º ano de escolaridade, deparo-me com um dos períodos mais intensos e desafiantes da vida de um indivíduo: “se pensarmos no que referimos a propósito da adolescência (impulsividade, imprevisibilidade do humor e/ou comportamento, pobreza na verbalização, desarrumação, distração, etc.), é possível imaginar como estes aspetos podem ser potenciados, no caso dos adolescentes com PHDA” (Medeiros in Antunes, 2022, p.46). A adolescência é uma fase da vida desafiante, mas onde a regulação da sintomatologia através dos fármacos é extremamente importante, se necessária; é, assim, essencial estabelecer uma ‘aliança’ para a aceitação e conhecimento das terapias entre os alunos, os pais e a escola para que os planos de tratamento sejam eficazes e que sejam sempre adequados a cada caso individualmente.

2.3. A adolescência

Abordar o conceito de adolescência revela-se de extrema pertinência na escrita deste relatório de estágio uma vez que esta fase da vida de um indivíduo relaciona-se diretamente com mudanças socioemocionais que implicam diretamente o processo de aprendizagem. “A palavra adolescência vem do latim “*adolescere*” que significa “fazer-se homem/mulher” ou “crescer na maturidade” (Muuss, 1976)” (Ferreira e Nelas, 2006, p.142). A Organização Mundial de Saúde define a adolescência como “o período entre os 11 e 19 anos de idade, desencadeado por mudanças corporais e fisiológicas provenientes da maturação fisiológica” (Ferreira e Nelas, 2006, p.142). Esta fase ocorre entre a infância e a idade adulta e caracteriza-se pelas aparentes alterações físicas e psicoemocionais; é igualmente uma fase onde os adolescentes criam autonomia das figuras parentais e constroem a sua própria identidade, personalidade e independência. As mudanças hormonais e cerebrais, associadas a questões sociais e culturais, podem tornar a adolescência um período tanto de desafios como de grandes descobertas, sendo esta frequentemente marcada por conflitos internos e externos.

Para que seja assegurado um crescimento saudável de um adolescente, tanto fisicamente como psicologicamente, deve ser criado um ambiente propício ao desenvolvimento da sua própria personalidade, com oportunidades adequadas às suas necessidades, gostos e possíveis futuras escolhas. Os pais e encarregados de educação têm, assim, um papel fundamental e exigente: devem permitir que seja iniciado este percurso de descoberta e de autonomia ao mesmo tempo que criam regras e limites para a formação de jovens com valores que considerem fundamentais. A discordância, a tendência para quebrar as regras impostas e a desobediência são características inatas desta faixa etária que devem ser trabalhadas com diálogo e clareza.

Será importante existir um relacionamento adequado e muito diálogo entre pais e filho, para que as normas sejam aceites e (mais ou menos) cumpridas. À medida que o adolescente for mostrando responsabilidade, também deverá ir ganhando mais liberdade (Medeiros *in* Antunes, 2021, p. 44).

O diálogo deve assim assumir um ‘papel principal’ na gestão de todos os desafios inerentes à adolescência, mesmo com a consciência que muitas vezes este se torne quase um monólogo com as respostas monossilábicas tão características desta fase. Do ponto de vista docente e neste estágio no EAE, alunos adolescentes acarretam uma ‘bagagem’ por vezes difícil de gerir pela sua impulsividade, impaciência e incertezas. Questionam-se sobre o seu progresso em estúdio, as suas capacidades, a sua imagem, o seu futuro e isso pode gerar alguns conflitos internos que impedem o processo de aprendizagem. O professor e a escola assumem assim um papel na ‘linha da frente’ ao lidar com todos os alunos, incluindo os que têm um diagnóstico; o professor é muitas vezes o primeiro a dar o alerta de que existem alguns sintomas ou nos casos em que já há um diagnóstico formalizado, se as medidas impostas e/ou fármacos administrados estão a surtir o efeito desejado. É fundamental que haja uma colaboração consistente entre todas as partes envolvidas na vida de um aluno com PHDA (aluno, professor, EE, profissionais de saúde, etc.) e que haja também abertura de todos para a implementação de medidas numa base de ‘tentativa-erro’ daquilo que possa beneficiar e ajudar melhor o aluno. Ao professor de dança, neste caso no estúdio, cabe a difícil tarefa de compreender de que forma pode trabalhar com o aluno para que este atinja o seu potencial máximo e se mantenha motivado para a disciplina, tendo sempre consciência de que os fatores psicológicos representam uma grande parte neste processo de ensino aprendizagem.

Quando se deseja obter o máximo rendimento, a motivação, o controlo da ansiedade, a concentração na tarefa e outras variáveis, aqui designadas genericamente como

“psicológicas”, têm um peso determinante na performance, como tal, devem ser objeto de atenção e fazer parte do treino em dança (Xarez, 2018, p.143)

Assim como refere Xarez (2018), o estado emocional de um aluno adolescente influencia de forma exponencial a sua capacidade de aprendizagem ao exercer um papel direto na forma como o mesmo retém conteúdo, memoriza a matéria ou soluciona problemas. Alunos que experienciam níveis elevados de ansiedade, tristeza ou frustração tendem a apresentar dificuldades de concentração, menor capacidade de retenção de informação e menor motivação para a aprendizagem e aquisição de novos conteúdos. Por outro lado, estados emocionais positivos estão frequentemente relacionados com um maior envolvimento escolar, criando assim uma maior motivação para a aprendizagem e consequentemente sucesso escolar.

O contexto social de um aluno na fase da adolescência pode também influenciar o seu rendimento escolar na medida em que as relações interpessoais positivas (entre colegas, professores e familiares) promovem o sentimento de pertença e consequentemente o bom desenvolvimento e envolvimento académico. Deve ser assim promovido um contexto de empatia, resolução de conflitos e gestão emocional nas escolas e assim ser potenciado um ambiente inclusivo de apoio social entre colegas e contribuir assim para um maior sucesso nas aprendizagens.

2.4. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Através do Decreto-Lei n.º 54/2018, o Governo estabeleceu como prioritária a aposta numa escola inclusiva que permita dar respostas aos alunos e adequar o ensino às características e condições individuais de cada um, independentemente da situação social e pessoal em que se encontrem. Para que essa abordagem seja possível, e para que a integração seja contínua durante o percurso escolar destes alunos até ao fim da escolaridade obrigatória, foi necessário implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

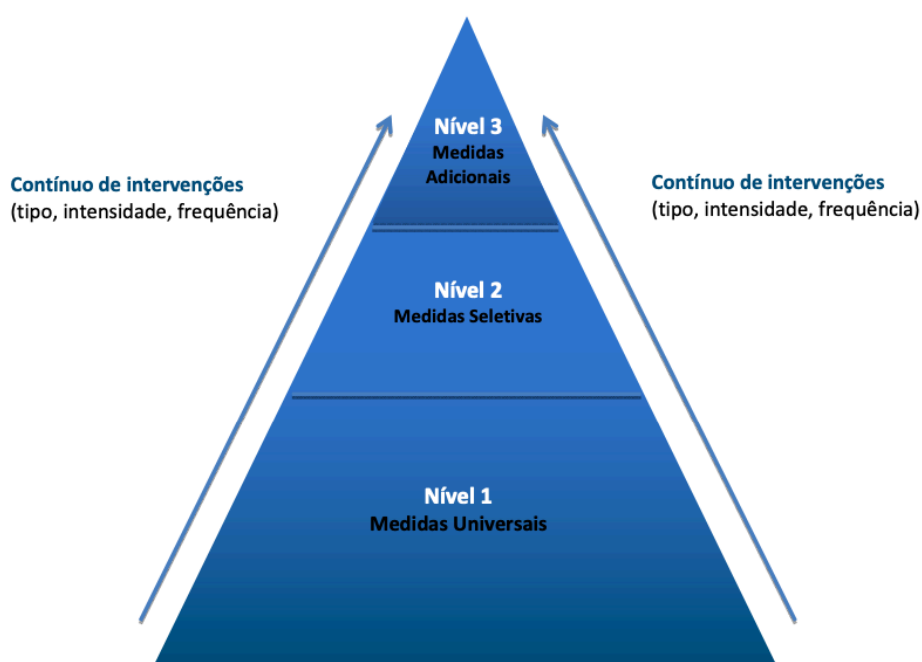
As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (Decreto-Lei 54/2018, art. 6º p.7)

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Estas medidas estão organizadas em três níveis, sendo o primeiro nível de intervenção a utilização de medidas universais, seguido das medidas seletivas e por último, as medidas adicionais, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Nota. Esta figura foi retirada do Manual de Apoio à prática da educação inclusiva de 2018, elaborado pelo Ministério da Educação e a Direção-Geral da Educação.

Desta forma, Antunes (2023) afirma que abordando cada uma das medidas e a forma como estão organizadas, é importante definir que as Medidas Universais (MU) dirigem-se a todos os alunos e tem como objetivo promover a participação e o sucesso escolar; as Medidas Seletivas visam colmatar as medidas de suporte à aprendizagem que não foram conseguidas através da utilização das MU pelos alunos que evidenciam essa necessidade; as Medidas Adicionais, dirigem-se aos que apresentam dificuldades persistentes e mais acentuadas “ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos” (Antunes, 2023, p. 325).

Especificando cada uma destas ‘patamares’ de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, conseguimos ainda definir quais os critérios e modos de atuar que os docentes e especialistas devem ter em consideração na utilização de cada uma destas medidas. A seguinte tabela (Tabela 1) sintetiza os diferentes tipos de medidas e as diferentes formas de ação para cada um dos ‘estratos’ desta pirâmide (Figura 1.).

Tabela 1

Materialização das Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

| Medidas Universais | Medidas Seletivas | Medidas Adicionais |
|---|---|---|
| - Diferenciação Pedagógica - Acomodações Curriculares - Enriquecimento Curricular - Promoção do comportamento pró-social - Intervenção com foco académico ou comportamental | - Percursos curriculares diferenciados - Adaptações curriculares não significativas - Apoio psicopedagógico - Antecipação e reforço de aprendizagens - Apoio tutorial | - Frequência da escolaridade por disciplina - Adaptações curriculares significativas - Plano individual de transição - Ensino estruturado - Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social |

Este quadro foi realizado tendo como fonte o documento “Guião Orientador da Educação Inclusiva” realizado pela EMAEI do Agrupamento de Escolas da Nazaré.

2.4.1. Medidas Universais

As MU correspondem “às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei 54/2018, Art. 8º, p.8). Estas medidas são utilizadas pelo docente e podem ser articuladas com a psicóloga ou docente de educação especial sempre que se sinta necessidade e são, juntamente com as medidas seletivas, mediante o grau de dificuldade apresentado pelos alunos, as medidas mais frequentemente utilizadas para alunos com PHDA. Algumas destas

MU são importantes destacar pela facilidade de praticabilidade das mesmas no contexto de uma aula de TDC.

A diferenciação pedagógica surge no sentido de pensar nos alunos de forma individual e no sentido de promover as suas aprendizagens; isto pode traduzir-se em várias tarefas de aula como por exemplo (afunilando já para uma aula de TDC) a execução do mesmo exercício mas em diferentes andamentos, a organização do espaço ao colocar os alunos com mais dificuldades numa posição no estúdio mais estratégica que estimule à concentração ou disponibilizar tempo extra para a execução e compreensão de um certo exercício. As acomodações curriculares são também uma forma de promover uma aprendizagem mais eficaz uma vez que são planeadas de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem; exemplos de acomodações curriculares que podem ser utilizados nas aulas de TDC são o reforço positivo, o trabalho a pares, o uso de situações da vida real transpostas para o exercício e o uso de materiais mais concretos, como bandas elásticas para treinar a resistência de um *plié*. O enriquecimento curricular surge sob a orientação dos docentes em formato de esclarecimento de dúvidas, realização de exercícios de reforço ou atividades complementares que potenciem a TDC. A promoção do comportamento pró-social é da responsabilidade dos docentes, educadores e psicólogos e passa pela criação de estratégias de regras simples e claras e de instrumentos de registo do cumprimento das mesmas (por exemplo, a introdução de pequenos momentos de pausa (1 a 2 minutos) na aula de TDC como sendo os únicos momentos em que os alunos com PHDA podem relaxar e depois voltar ao foco). Por último, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos onde se pretende juntar alunos com perfis idênticos e trabalhar as necessidades desses alunos.

2.4.2. Medidas Seletivas

As medidas seletivas entram em vigor quando as MU não são suficientes para suportar as necessidades de aprendizagem dos alunos e são operacionalizadas com materiais e recursos escolares. Para que as Medidas Seletivas possam ser aplicadas, os alunos necessitam de ter um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) elaborado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Este relatório é de extrema importância para os docentes e educadores que têm contacto direto com os alunos sinalizados, uma vez que traz a identificação dos fatores que facilitam e dificultam as aprendizagens dos alunos, as medidas a implementar bem como o modo de o fazer, os procedimentos de avaliação de cada medida e

os responsáveis pela implementação das medidas. Posteriormente é a equipa da EMAEI da escola que avalia a eficácia da aplicação do RTP. Após a elaboração deste relatório, surgem as medidas seletivas como as adaptações curriculares não significativas⁷, ou seja, uma gestão diferente do currículo escolar que não comprometem as aprendizagens previstas, apenas são realizadas de forma mais flexível (por exemplo, a introdução de certas matérias em diferentes timelines para esses alunos). No caso da TDC poderíamos introduzir um certo conteúdo novo a um aluno de NEE mais cedo com um trabalho de pesquisa autónoma para que quando fosse lecionado em aula, já tivesse algum conhecimento de vocabulário e pudesse acompanhar melhor, não comprometendo de forma alguma as aprendizagens obrigatórias; este exemplo pode também ser uma estratégia da medida de antecipação e reforço das aprendizagens.

Outra medida seletiva é o apoio psicopedagógico que é orientado pelo psicólogo e docentes e que é um apoio sistemático que visa ajudar os alunos com estímulos, reforço e atividade de promoção da concentração, comunicação, raciocínio e desenvolvimento pessoal e académico. Existe ainda o apoio tutorial que, no caso da AMVP e para a disciplina de TDC, consiste em aulas de apoio individuais que permitem ao docente trabalhar com os alunos as suas maiores fragilidades técnicas; este apoio é avaliado semestralmente e tem continuidade ou não dependendo das necessidades que o aluno apresenta na altura.

2.4.3. Medidas Adicionais

As Medidas Adicionais “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei 54/2018, Art. 10º, p. 9) e são apenas implementadas quando as Medidas Universais e as Medidas Seletivas se demonstram insuficientes e requer a elaboração de um programa educativo individual. O RTP serve como comprovativo de que as outras medidas são insuficientes e nestes casos podem assim aplicar-se, entre outras, adaptações curriculares significativas ou a frequência de ano por disciplinas.

⁷ O documento orientador com as adaptações curriculares não significativas é o Modelo 13 e foi elaborado para o 2º, 3º ciclo e secundário e visa orientar os docentes na sua prática.

2.5. A Técnica de Dança Clássica e a PHDA

A TDC é parte integrante do horário de cada escola de EAE e acompanha a nível curricular os alunos, desde o início dos estudos/1ºano até ao final do ensino secundário. Consegue-se afirmar que o desenvolvimento do *Ballet* tem sofrido algumas transformações e tem tido influências de acordo com a cronologia histórica em que se situa. Em 1661, em Paris, surge a *Académie Royale de Danse*, fundada por Luís XIV que, segundo Nascimento (2024):

(...) proporcionou a profissionalização de bailarinos e professores e contribuiu para a estruturação e sistematização de aulas e a codificação e registo dos passos, com vista ao desenvolvimento da técnica da Dança Clássica, cujo objetivo era, e continua a ser, o treino de bailarinos” (p. 46)

Jean- Georges Noverre (1727- 1810) teve um papel fundamental ao caracterizar, na sua obra “*Lettres sur la danse, et sur les ballets* (1760)”, o *Ballet d’action*, onde todos os elementos, interpretativos, musicais e técnicos são enfatizados. Na sua obra, analisou os movimentos da Dança Clássica e dividiu-os em sete categorias (*plier, etendre, glisser, relever, tourner, sauter, elancer*) que estão na base de todo o vocabulário da técnica de dança clássica e que se praticam nos dias de hoje. Atualmente, encontra-se em Portugal a prática da Dança Clássica em várias escolas privadas que se dedicam ainda ao ensino de técnica de dança clássica em regime livre pela via do ensino de metodologias reconhecidas internacionalmente e que preservam o legado e a excelência da técnica de dança clássica através dos seus programas (Vaganova, Cecchetti, Royal Academy of Dance, Imperial Society of Teachers of Dancing, IDTA, entre outras).

A AMVP não segue uma metodologia específica de ensino da TDC, mas sim um ensino-aprendizagem da Dança Clássica ancorada, como expõe Nascimento (2024) “numa estruturação sistematizada de sequências e combinações lógicas dos conteúdos do vocabulário, mas também e, indiscutivelmente, no domínio dos conteúdos motores intrínsecos e nas dinâmicas que formam os exercícios” (p. 59). O Ensino da TDC numa escola de EAE a alunos adolescentes exige uma abordagem pedagógica específica onde é essencial conciliar a exigência técnica com um acompanhamento atento das necessidades individuais dos alunos. O professor de Técnica de Dança Clássica deverá ter, para além de todas as capacidades e conhecimentos técnicos e artísticos inerentes a um docente que leciona o EAE, a capacidade de se adaptar às situações e às necessidades dos alunos. Concorda-se assim com Nascimento (2024) quando aborda a forma de transmissão do conhecimento de um professor de dança:

No processo de transmissão, cabe ao professor a construção de aulas com objetivos claros, em que se articulem os conteúdos adequados, em que se trabalhem as especificidades e propósitos de cada exercício (físicos, técnicos e dinâmicos) e se atenda, também, ao perfil dos receptores dessa aprendizagem, os estudantes (p. 60)

Este processo de transmissão de conhecimento torna-se assim um desafio maior quando na aula um professor tem alunos com necessidades educativas especiais. O rigor e exigência que se pressupõe inerente a uma aula de TDC pode tornar-se uma barreira para estes alunos, no entanto tem de fazer parte e estar inerente na lecionação o que torna este processo e de ensino aprendizagem desafiante para os docentes.

Num artigo escrito para a revista *Pointe* por Clare Guss-West⁸ (2022), a autora refere, relativamente às dificuldades técnicas da TDC que “these difficulties are made even more challenging by the sheer amount of information dancers try to focus on and process at one time”. Como abordado no capítulo II, ponto 2.2, o diagnóstico de PHDA por vezes remete para outras complicações que podem ser associadas não só à falta de concentração, mas também à dificuldade de estar parado a escutar ou até a reter a informação. Tiana Ozolin, bailarina do *Rochester City Ballet* diagnosticada com PHDA, partilha nesse mesmo artigo que a memorização de sequências e variações de repertório por vezes fica comprometida e que precisa de arranjar diferentes métodos para reter, principalmente quando os ensaiadores só utilizam indicações verbais, sem recorrer à demonstração. Realça ainda que a medicação que toma, exercícios de *mindfulness*⁹ aliada a uma dieta e hábitos de sono saudáveis, ajudam a melhorar e a controlar alguns impulsos e alguma ansiedade e que com o tempo adquiriu essa consciência de mecanismos de superação e estratégias para conseguir ter sucesso profissionalmente como bailarina diagnosticada com PHDA.

Ao comparar e ao refletir sobre este artigo e ao transpô-lo para a realidade deste estágio - alunas adolescentes, no 8º ano numa escola de EAE - pressupõe-se que estas estratégias têm de partir, também, do professor. Este acaba por ser o maior desafio de um docente nesta abordagem pedagógica que inclui um ensino para todos, sem descurar as regras e disciplina inerentes às aulas de TDC. Concorda-se assim com Alarcão (2011) in Batista (2019) quando refere que ser professor “é um exercício de criatividade, que se baseia na capacidade de

⁸ Clare Guss-West é uma investigadora especialista em atenção e dança que trabalha com bailarinos e professores em companhias como o *The Royal Ballet* e o *Finnish National Ballet*

⁹ Segundo o dicionário de Cambridge (2025), *mindfulness* significa “the practice of being aware of your body, mind, and feelings in the present moment, thought to create a feeling of calm”.

pensamento e reflexão, deixando de ser um mero reprodutor de ideias e evoluindo para pesquisador de sua prática pedagógica” (p. 288). Fala-se assim num docente que deve ter a capacidade de adaptabilidade e reflexão sobre a sua prática de ensino-aprendizagem que consiga manter o rigor que uma aula de TDC exige ao mesmo tempo que adapta e encontra estratégias que consigam chegar a todos os alunos de forma igual.

Capítulo 3- Enquadramento Metodológico

3.1- Investigação-ação

A metodologia de investigação que foi utilizada no decorrer deste estágio foi a Investigação-Ação (I-A). caracterizada genericamente pela procura de mudança, de transformação e de resolução de problemáticas de forma colaborativa com os seus intervenientes como descreve Latorre (2003)

La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. (p. 6)

Muitos são os autores que se debruçaram e debruçam sobre esta prática, mas considera-se o primeiro trabalho de I-A desenvolvido por Kurt Lewin, no âmbito da psicologia, quando tentou mostrar que a ação é mais eficaz que o discurso para modificar certos comportamentos humanos. Pretende-se com a utilização desta metodologia aprofundar e criar conhecimento através da investigação e pôr em prática, através da ação, pequenos passos graduais para a mudança. É de extrema pertinência a sua utilização no ensino e, neste caso específico, ao colocarmos em prática um projeto com alunos em modo de investigação acerca de uma problemática, permitimos que eles também se sintam parte integrante da reflexão e debate e que se tornem mais autónomos no seu próprio pensamento e na procura de formas de resolução de temáticas.

No referencial do ensino aprendizagem podemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia a estudar. O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho, 2009, p. 360)

A I-A caracteriza-se também por ser um processo prático e participativo, cíclico e auto avaliativo. A componente participativa e prática desta metodologia foi crucial ao desenvolvimento deste estágio, uma vez que os alunos e a professora estagiária estavam envolvidos numa constante pesquisa sobre a melhor forma de resolver os problemas e

desafios que fossem surgindo na prática quotidiana ao participarem nas aulas. Surge aqui também a importância de nos debruçarmos sobre a figura docente, não como ‘dono do saber’, mas como agente de mudança “dotado de uma atitude investigativa e crítica, capaz de participar, de forma metódica, na construção do conhecimento profissional, tendo em vista intervir no real, de um modo fundamentado, a partir de uma compreensão mais aprofundada da própria ação pedagógica.” (Cardoso, 2014, p.14). A característica cíclica da I-A, descrita por Kurt Lewin inicialmente (1944), veio mais tarde a ser alterada de forma a ter mais especificidade por Kemmis (1989), que divide este processo em quatro fases: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Caracteriza-se ainda por ser um processo cíclico, uma vez que após a reflexão uma nova ação é iniciada para que as mudanças sejam sempre contínuas e num espectro de melhoria. A utilização desta metodologia no campo da educação permite ao professor entrar num processo contínuo de desenvolvimento da sua prática e, consequentemente, de desenvolvimento pessoal.

A aplicação destes procedimentos permitirá aos professores a criação de microciclos de investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança). Com base no processo ciclístico, alternariam entre ação e reflexão crítica em que nos ciclos posteriores seriam corrigidos e melhorados os problemas com base na interpretação da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (Nascimento, 2024, p. 73)

Esta abordagem colaborativa entre professores e alunos que se cria com a possibilidade de que todos são participantes ativos na investigação, estimula o diálogo, discussão e reflexão conjunta, aspetos fundamentais para a prática saudável de ensino-aprendizagem.

3.2- Instrumentos de recolha de dados

Para apoiar a abordagem de investigação-ação, escolheram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados de carácter qualitativo: (1) diário de bordo, (2) inquérito por questionário, (3) *focus group* e (4) registos de natureza audiovisual.

3.2.1. Diário de Bordo

O diário de bordo consiste num relato escrito daquilo que o observador ouve, vê e experiencia no decurso da recolha de informação. Segundo Batista (2019), “é a ferramenta que proporciona reflexão e autonomia para o desenvolvimento de novas práticas, visando

sempre tornar o ensino e aprendizagem cada vez mais significativa” (p. 287). A utilização desta ferramenta de recolha de dados (Apêndice B- diário de bordo) permitiu descrever a prática observada, refletir sobre a mesma e conseqüentemente tomar decisões mais conscientes para as fases de lecionação acompanhada e a lecionação autónoma.

Esta ferramenta foi utilizada durante todas as fases do Estágio e foi fulcral para o registo tanto de elementos técnicos a trabalhar nas aulas de TDC e a sua progressão ao longo do Estágio, como das reações das alunas a algumas estratégias pedagógicas utilizadas pela professora titular e pela professora estagiária.

3.2.2. Inquérito

O inquérito foi utilizado numa fase da lecionação autónoma de forma a melhor perceber as alunas, as suas dificuldades, expectativas e motivações. Este instrumento de investigação visa “a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (via escrita/oral) podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários” (Carmo e Ferreira in Batista, 2021, p. 17). Neste caso, foi elaborado um inquérito por questionário com perguntas abertas (Apêndice C- questionário), realizado em sala de aula nos computadores das alunas. Foi aplicado às nove alunas da turma e foram obtidas a totalidade de respostas (Apêndice D- respostas ao questionário). Com foco em obter uma maior objetividade, diminuindo constrangimentos relativos à deseabilidade social, optou-se por questionário sem identificação do participante.

3.2.3. *Focus group*

O *focus group* foi a técnica de recolha de dados escolhida para implementar na última fase de lecionação autónoma como forma de obter opiniões e informações das alunas relativas ao decorrer do estágio. Segundo Nyumba, Wilson, Derrick & Mukherjee (2018) citados por Silva e Fortunato (2021), esta técnica de recolha de dados qualitativos é enriquecedora uma vez que “a ideia de um dos participantes pode ser complementada ou até contrariada pelos restantes elementos do grupo, resultando numa opinião coletiva ou em opiniões divergentes” (p. 39). As perguntas moderadoras do *focus group* (Apêndice E- *focus group*) tiram como base as elaboradas no inquérito por questionário mas com um carácter reflexivo do percurso de lecionação e implementação do trabalho desenvolvido com estas alunas. A utilização deste instrumento de recolha de dados permitiu às alunas desenvolver não só o pensamento crítico

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

ao escutarem opiniões nem sempre partilhadas de forma unânime, mas também a comunicação, troca de experiências e de qualidades sociais essenciais nesta faixa etária como o respeito pelo outro, a empatia, a escuta e a tolerância.

3.2.4. Registo audiovisual

O registo audiovisual foi utilizado na fase de lecionação autónoma e foi de extrema importância pois permitiu avaliar a evolução das alunas a executar os exercícios propostos ao longo das 40 horas. Foram também tiradas fotografias das alunas em aula a utilizarem algumas medidas de suporte à aprendizagem (como por exemplo o trabalho a pares ou a utilização de bandas elásticas e da *soft ball*) que foram benéficas para o seu desenvolvimento pedagógico. O registo audiovisual foi também uma estratégia utilizada para dar *feedback*¹⁰ às alunas através do estímulo visual e uma forma de lhes dar alguma autonomia crítica construtiva para se observarem e visualizarem as dicas e correções a melhorar quando fossem fazer o mesmo exercício de uma próxima vez.

Esta abordagem permitiu que as alunas se sentissem mais envolvidas nas aulas e permitiu também a análise e reflexão mais detalhada da professora estagiária ao analisar o conteúdo audiovisual.

¹⁰ Segundo Nascimento (2024), o *feedback* é a forma de um professor transmitir informação “sobre a sua prestação que o ajude a superar dificuldades, a atingir objetivos e os resultados esperados, fomentando desta forma, através do processo de ‘atenção prestada individualmente’, a motivação para a aprendizagem e o interesse na repetição” (p. 83).

Capítulo 4- Estágio

1. Calendarização

Para a realização do Estágio foram previstas um total de 60 horas, distribuídas segundo o Regulamento do Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, por 8 horas de observação estruturada, 8 horas de lecionação acompanhada, 40 horas de lecionação autónoma e 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas. O Estágio decorreu entre os meses de outubro de 2024 e maio de 2025 de acordo com a quadro 2 ,elaborado a partir da tabela com as horas e datas detalhadas (Apêndice F- calendarização detalhada):

Tabela 2

Calendarização do Estágio e a sua distribuição nas diferentes fases

| | |
|----------------|--|
| outubro | 8 horas de observação |
| | 1 hora de lecionação acompanhada |
| novembro | 8 horas e 10 minutos de lecionação acompanhada |
| janeiro - maio | 41 horas de lecionação autónoma |
| | 8 horas de outras atividades pedagógicas |

2. Plano de ação

O plano de ação posto em prática para a realização deste estágio foi elaborado tendo em conta a metodologia de ensino da AMVP, as características da turma e a coordenação com a professora cooperante. Para que fosse possível cumprir as horas previstas no regulamento do estágio do MED, definiram-se três momentos na semana onde seria possível realizar as fases de observação estruturada, lecionação acompanhada e lecionação autónoma, sendo esses a segunda-feira, das 8h30 às 10h20, a terça-feira das 15h às 16h30 e a quarta das 11h50 às 13h20. Apesar de terem sido observadas e lecionadas aulas em todos estes horários, principalmente numa fase final do estágio para cumprir com as horas estipuladas, deu-se preferência à aula de terça-feira das 15h às 16h30 com a regularidade de uma vez por semana.

O diálogo e partilha estiveram sempre presentes na comunicação entre a professora estagiária e a professora titular, de forma a delinear objetivos, pensar nas estruturas das aulas e estratégias de ensino para melhor aplicabilidade deste Estágio. Considerando os princípios éticos inerentes à prática educativa e investigativa, nomeadamente no que respeita à proteção da identidade e ao bem-estar psicossocial dos participantes, bem como a predisposição para as aulas lecionadas no contexto de estágio, optou-se por não divulgar previamente o tema central do mesmo; esta decisão teve como finalidade mitigar potenciais constrangimentos por parte das alunas envolvidas, promovendo, assim, um ambiente mais inclusivo e natural no decurso do ano letivo. A divulgação do tema foi, por conseguinte, realizada apenas no final, respeitando os princípios de discrição, confidencialidade e respeito pela individualidade das participantes. A outra professora da escola que leciona TDC à turma B do 8º ano mostrou-se também bastante receptiva à partilha, o que beneficiou os alunos do ponto de vista de consistência de aquisição e consolidação de conteúdos e os docentes, por enriquecerem a sua prática pedagógica com ideias e partilhas de métodos que sentiram eficazes nas suas aulas.

A tabela apresentada (Tabela 3) tem como finalidade estruturar o plano de ação desenvolvido ao longo do estágio, e sistematizar as diferentes fases do estágio, os respetivos objetivos e os instrumentos utilizados para a recolha de dados .

Tabela 3

Sistematização do plano de ação do Estágio

| Fase do estágio | Objetivos | Instrumentos de recolha de dados |
|-----------------|--|---|
| Observação | <ul style="list-style-type: none">-Apresentar o projeto e contextualização do estágio;-Conhecer a turma e observar a relação professor/aluno;-Observar as aulas e compreender as necessidades técnicas e artísticas da turma;-Observar quais as medidas já implementadas e refletir sobre as principais medidas a utilizar. | <ul style="list-style-type: none">- Diário de Bordo |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| Fase do estágio | Objetivos | Instrumentos de recolha de dados |
|-------------------------------|---|---|
| Lecionação acompanhada | <ul style="list-style-type: none"> -Organizar com a professora titular da turma uma estratégia pedagógica eficaz; -Interagir e cooperar com a professora titular nas aulas de acordo com o que previamente ficou estipulado; -Iniciar a introdução de medidas de suporte à aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de Bordo |
| Lecionação autónoma | <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar medidas de suporte à aprendizagem nas aulas de TDC para potenciar uma melhor e maior aprendizagem por parte de todos os alunos; -Potenciar o desenvolvimento técnico-artístico dos alunos; -Utilizar o inquérito como motor de percepção das dificuldades e maiores desafios das alunas nas aulas de TDC; -Potenciar um momento de reflexão sobre o estágio com o <i>focus group</i>; -Consciencializar os alunos sobre a importância de um ensino inclusivo, tolerante e empático. | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de Bordo - Inquérito - <i>Focus Group</i> - Registo audiovisual |
| Outras atividades pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> -Observar as interações das alunas com NEE fora do contexto aula; -Acompanhar e a turma no espetáculo de dança clássica. | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de Bordo - Registo Audiovisual |

3. Análise de dados relativos às diferentes fases do estágio

3.1- Observação estruturada

Esta fase decorreu nas aulas de TDC no mês de outubro entre o dia 8 e o dia 29 nas aulas de duração de 1h30 às terças e quartas-feiras. Durante essas três semanas, foram observadas várias estratégias que permitiram recolher as primeiras impressões da turma. Através da observação direta nas várias atividades, de conversas informais e da avaliação de exercícios práticos, tornou-se possível ir identificando as características de cada aluna. Além disso, a organização de tarefas diferenciadas, o feedback individualizado e a criação de espaços de expressão permitiram detectar tanto as necessidades específicas - quer ao nível técnico quer ao nível artístico- como também os principais desafios globais da turma. Ao ser apresentada a professora estagiária, foi também revelado que acompanharia a turma num estágio durante dois semestres; foi impressa e enviada aos encarregados de educação uma declaração de consentimento livre e informado para o registo audiovisual e fotográfico assim como a autorização na participação no projeto. A observação surgiu assim como ferramenta essencial neste primeiro contacto com a turma; corresponde, segundo Serafini e Pacheco (1990), “a um ato de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados, fazendo parte de processos mais globais” (p. 1). A recolha de dados foi feita através do diário de bordo (Apêndice B- diário de bordo) onde foram registadas características gerais da turma, bem como interações entre as alunas e entre a professora e alunas. Foi possível observar quais seriam as principais dificuldades de todas as alunas da turma assim como as principais necessidades das alunas com diagnóstico de PHDA. A observação permitiu ainda detectar quais as medidas de suporte à aprendizagem que já estavam a ser aplicadas e com o decorrer das aulas, identificar quais poderiam ser implementadas para melhorar o desempenho da turma e ajudar especificamente as duas alunas sinalizadas. Como já referido anteriormente, para efeitos de descrição de todas as fases deste estágio, irão ser identificadas como aluna X e aluna Y as duas alunas sinalizadas com PHDA.

No que diz respeito à caracterização da turma, verificou-se muito heterogénea a nível de capacidades técnicas e artísticas, mas todas as alunas se demonstraram sempre muito receptivas e motivadas para aprender e aceitar novos desafios. Observou-se também, devido às perguntas que a professora titular fazia acerca de questões técnicas, que são na grande maioria uma turma muito consciente das fragilidades individuais de cada uma e daquilo que

se devem focar para potenciarem a sua aprendizagem. Nestas oito horas de observação da turma como um “todo”, verifiquei que a repetição era algo extremamente benéfico para toda a turma e não apenas para as alunas sinalizadas. Constatou-se que a turma tem algumas fragilidades no que diz respeito ao uso da respiração como potenciador de performance e expressividade no movimento. A turma é toda bastante unida e verificaram-se momentos de muita empatia e amizade, mas são também uma turma muito energética que nem sempre inicia as aulas com o foco que o início de uma aula de TDC deveria ter; quando isso acontece, nota-se que as alunas com PHDA demoram muito mais tempo para se conseguirem concentrar e focar para o trabalho de aula.

Observou-se, por sua vez, que a Aluna X demonstra ser bastante autónoma no seu trabalho, com boas capacidades técnicas e de raciocínio na aula. Estava constantemente a olhar para o espelho à procura de confirmação e segurança na execução dos movimentos. A aluna coloca-se sempre na barra do meio, o que fez com que fosse mais fácil de observar que estava sempre a olhar de lado para o espelho. No centro coloca-se quase sempre no centro das filas porque sabe que esse é o lugar onde ouve melhor o som envolvente na aula uma vez que é muito consciente do défice de processamento auditivo que tem. A Aluna X reage muito bem ao *feedback* positivo e muda completamente a sua postura em aula quando recebe um elogio.

Observou-se que a Aluna Y tem dificuldade em entender algumas fragilidades técnicas por ter pouca consciência corporal mas está muito consciente das suas dificuldades de aprendizagem. No início desta fase de observação tinha uma postura em aula que transparecia muito desconforto e notava-se um olhar vago aquando a execução dos exercícios; olhava sempre para a professora estagiária e procurava ansiosamente a aprovação da professora titular com contacto visual, demonstrando assim insegurança. Recorrentemente e praticamente em todos os exercícios, pedia à professora que repetisse a marcação por vezes mais do que uma vez. Constatou-se também que a aluna questionava sempre com um tom de voz demasiado baixo e que as colegas frequentemente repetiam para a professora o que ela tinha perguntado. Observou-se que numa das aulas a Aluna Y foi colocada à frente na barra - estratégia muito utilizada por muitos professores até no ensino regular para ter os alunos com NEE mais perto - e que não foi benéfico para esta aluna porque notoriamente se sentiu mais exposta ao não ter ninguém para se ‘guiar’ num dos lados em que o exercício era executado.

Constatou-se que a professora já utilizava algumas medidas universais nas aulas de TDC como a reorganização das alunas na sala de forma estratégica; na barra, por exemplo, a

professora titular colocou a Aluna X e a Aluna Y entre outras alunas que têm uma maior capacidade de retenção dos exercícios. Verificou-se também que a professora utilizou com a aluna Y o reforço das aprendizagens - uma medida seletiva- quando, numa aula, pediu à aluna que ficasse mais dois minutos depois do término para lhe explicar, individualmente, a correta colocação da anca no *arabesque*, uma vez que detetou que quando foi explicado em aula, a aluna continuou sem entender. Aferiu-se ainda que a utilização da multiplicidade de métodos de marcação dos exercícios foi bastante favorável para todas as alunas, uma vez que umas reagem melhor a estímulos verbais, outras a visuais e outras ainda a cinestésicos.

Esta fase de observação revelou-se um período fundamental para fazer uma primeira análise da turma e o diário de bordo foi fundamental para registar todas as questões observadas que caracterizam a turma, as alunas e as interações entre si.

3.2- Lecionação acompanhada

Esta fase decorreu durante cinco semanas, entre o dia 29 de outubro e o dia 26 de novembro, tendo decorrido duas aulas à segunda-feira e as restantes à terça-feira. O formato da lecionação acompanhada foi previamente discutido antes de cada aula, com a professora titular da turma de forma a garantir um planeamento pedagógico adequado às necessidades das alunas.

Na primeira semana desta fase, ficou acordado que a professora titular da turma realizaria a introdução à aula, com um breve aquecimento e os exercícios de centro, enquanto à professora estagiária caberia a lecionação dos exercícios da barra. Esta decisão visou proporcionar-lhe um primeiro contacto de lecionação com a turma e permitir a observação da reação das alunas a diferentes abordagens pedagógicas.

Os exercícios lecionados nesta primeira aula foram os *pliés*, *battement tendus*, *battement jetés*, *battement glissés*, *rond de jambe*, *adage* e *grand battement* que estão descritos de forma sucinta na tabela 4 abaixo apresentada.

Tabela 4

Exercícios da barra lecionados na aula 1 de lecionação acompanhada

| Exercício | Descrição |
|--------------------------|--|
| <i>Pliés</i> | <p><i>Demi plié</i></p> <p><i>Demi plié com allongé</i></p> <p><i>2 rises</i></p> <p><i>Grand plié</i></p> <p><i>Dégagé para a posição seguinte</i></p> <p>% em 2ª, 5ª e 4ª; % para a esquerda</p> |
| <i>Battement tendus</i> | <p><i>2 Battement tendus devant</i></p> <p><i>Dégagé, plié, rotation, fecha 5ª</i></p> <p>% esquerda</p> <p><i>4 Battement tendus à la seconde</i></p> <p><i>Retiré devant</i></p> <p><i>Retiré passé derrière</i></p> <p>% tudo a começar <i>derrière</i>, com <i>fouetté</i> na mudança de lado.</p> |
| <i>Battement jetés</i> | <p><i>2 Battement jeté devant</i></p> <p><i>Dégagé, plié, rotation, fecha 5ª</i></p> <p>% esquerda</p> <p><i>4 Battement jeté à la seconde</i></p> <p><i>Retiré devant</i></p> <p><i>Retiré passé derrière</i></p> <p>% tudo a começar <i>derrière</i>, com <i>fouetté</i> na mudança de lado.</p> |
| <i>Battement Glissés</i> | <p><i>16 Battement glissé com a perna direita</i></p> <p>% com a esquerda</p> <p><i>8 Battement glissé com a perna direita</i></p> <p>% com a esquerda</p> |

| Exercício | Descrição |
|------------------------|---|
| | <p>4 <i>Battement glissé</i> com a perna direita % com a esquerda</p> <p>2 <i>Battement glissé</i> com a perna direita % com a esquerda</p> <p>4 <i>Battement glissé</i> direita/esquerda/direita/esquerda % tudo a começar para a esquerda</p> |
| <i>Rond de Jambe</i> | <p>4 <i>rond de jambe à terre en dehors</i> com <i>full port de bras</i></p> <p>2 <i>rond de jambe à terre en fondu</i> com braços <i>allongé</i></p> <p>1 <i>full ronds de jambe en l'air</i> a terminar em <i>arabesque allongé</i></p> <p><i>Passé par terre devant</i> % <i>en dedans</i> % para a esquerda</p> |
| <i>Adage</i> | <p><i>Développé devant</i> para <i>efface</i></p> <p><i>Développé à la seconde</i> para <i>écarté derrière</i></p> <p><i>Développé derrière</i></p> <p><i>Développé à la seconde</i> para <i>écarté devant</i></p> <p><i>Circle ports de bras</i> na ½ ponta</p> <p><i>Reverse circle port de bras</i> na ½ ponta</p> <p><i>Pirouette en dehors</i></p> <p><i>Demi détourné</i> % para a esquerda</p> |
| <i>Grand Battement</i> | <p>4 <i>Grand Battement devant</i> para <i>efface</i></p> <p>4 <i>Grand Battement derrière</i> para <i>croisé</i></p> <p>4 <i>Grand Battement à la seconde en face</i></p> <p><i>Plié, Relevé 5^a, soutenu</i> % para a esquerda</p> |

Para esta aula estava também planeado um exercício de *ronds de jambe en l'air* e um exercício de *battement frappé* na barra mas com o decorrer da mesma decidiu-se adiar o

ensino desses exercícios para um momento posterior. A professora titular da turma lecionou apenas três exercícios no centro, um exercício de *centre practice*, um exercício de *temps liés* e um *adage*. Sentiu-se que por ser uma leção partilhada e, apesar de estar apenas uma professora a lecionar uma secção da aula, o facto de estarem as duas professoras a dar correções torna o ritmo da aula mais lento; verificou-se que isso trouxe benefícios no sentido que tiveram a sensação de estar a ser observados duplamente e os seus níveis de concentração, empenho e motivação foram notoriamente maiores. Definiu-se que, como esta fase de leção acompanhada é bastante curta, sempre que ficasse estabelecido que seria a professora estagiária a dar os exercícios da barra, manter-se-iam as mesmas sequências; dessa forma, as alunas estariam já familiarizadas com as sequências propostas e focadas mais nos conteúdos técnicos, nos aspetos artísticos e nas sugestões de melhoria dadas pelas professoras.

Na segunda semana, a estratégia utilizada foi a de a professora titular da turma lecionar os exercícios da barra e a professora estagiária lecionar os exercícios do centro com o objetivo de propor a dinâmica inversa à primeira aula de leção acompanhada. Esta aula decorreu no primeiro dia após a paragem intercalar¹¹ do primeiro período, e observou-se um início de aula com alguma agitação e um pouco mais lento. Devido ao ritmo de trabalho das alunas, não foi possível implementar todos os exercícios de centro planeados e, em concordância com a professora titular, trabalhamos apenas um *centre practice*, um exercício de piruetas simples e um *enchaînement* de *pirouettes* que estão sucintamente apresentados na tabela 5.

Tabela 5

Exercícios do centro lecionados na aula 2 de leção acompanhada

| Exercício | Descrição |
|------------------------|--|
| <i>Centre Practice</i> | - 5ª posição, direita à frente, <i>croisé</i> - 4 <i>Battement tendus devant</i> 4 <i>Battement tendus derrière</i> 3 <i>Battement glissé</i> a terminar <i>en l'air</i> 2 <i>Battement glissé</i> e fecha 5ª posição, esquerda à frente |

¹¹ A paragem intercalar do primeiro período da AMVP decorreu entre os dias 30 de outubro e 4 de novembro.
Daniela Pinto | Mestrado em Ensino de Dança | 2025

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| Exercício | Descrição |
|-------------------------------|---|
| | % tudo para a esquerda % tudo com <i>battement jeté</i> em vez de <i>battement tendu</i> |
| Exercício de Piruetas | 3 <i>Battement glissé à la seconde</i> com <i>allongé</i> (último a terminar em <i>plié</i>) % perna esquerda 8 <i>Battement glissé à la seconde</i> com a perna direita e <i>full port de bras</i> 3 <i>Battement glissé à la seconde</i> com <i>allongé</i> (último a terminar em <i>plié</i>) % perna esquerda <i>Dégagé à la quatrième, demi plié</i> , dupla pirueta <i>en dehors</i> a terminas em 5ª, perna esquerda à frente. % tudo a começar com a perna esquerda |
| <i>Pirouette enchaînement</i> | - Começa na diagonal <i>Tombé, pas de bourrée</i> a terminar em 4ª posição Dupla pirueta <i>en dehors</i> a terminar em <i>lunge</i> , braços <i>allongée</i> % repete <i>Rotation</i> para o <i>croisé</i> contrário Transfere o peso para 4ª Dupla pirueta <i>en dedans</i> a terminar em <i>plié, relevé</i> 3 <i>chaînés</i> Termina em <i>balance</i> , numa posição livre. |

Foi nesta aula que se iniciou a introdução de medidas de suporte à aprendizagem como a repetição, quer dos exercícios quer das indicações de melhoria com ênfase num *feedback* mais individualizado. Verificou-se que todas as alunas da turma responderam de forma positiva a esta abordagem quando as correções passaram a assumir um carácter mais personalizado, os níveis de atenção e concentração de todas as alunas subiram.

Na terceira semana, tendo em conta a necessidade de transmissão de material coreográfico para o espetáculo de dança clássica a realizar-se a 24 e 25 de janeiro, a professora titular assumiu a lecionação da aula, ficando a professora estagiária em regime de observação, colaborando na correção individualizada. Uma vez que a individualização das correções se tinha verificado como uma medida eficaz, deu-se continuidade à sua utilização.

Na quarta semana a aula foi conduzida pela professora estagiária com o objetivo de rever os exercícios lecionados previamente de forma a avaliar a capacidade de retenção e memorização das alunas. No final da aula foi realizada também uma passagem das coreografias para o espetáculo de dança clássica. De um modo geral, a turma lembrava-se da maioria dos exercícios, com exceção de alguns detalhes, e foi notória uma maior preocupação e foco nas correções dos elementos técnicos. Realizaram-se todos os exercícios da barra, do centro e acrescentaram-se dois exercícios: um *petit allegro* e um *allegro I*.

Tabela 6

Petit Allegro e allegro I lecionados na quarta semana de lecionação acompanhada

| Exercício | Descrição |
|----------------------|--|
| <i>Petit Allegro</i> | <i>3 petit sautés</i> , braços em <i>bras bas</i> Fica em <i>demi Plié</i> <i>3 petit sautés</i> <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> , perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 4ª posição, braço esquerdo fechado em 3ª posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 2ª posição <i>en face</i> , braços em 2ª <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 4ª posição, braço direito fechado em 3ª posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Petit sauté</i> para 1ª posição <i>en face</i> , braços em <i>bras bas</i> % a começar para o lado esquerdo |

| Exercício | Descrição |
|-------------------------|--|
| <p><i>Allegro I</i></p> | <p><i>Entrechat trois derrière, braços bras bas</i> <i>Petit assemblé derrière</i> % primeiras duas contagens duas vezes 2 <i>Changements</i> % para a esquerda <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Échappé à la seconde</i> a fechar em 5ª posição perna direita à frente, braços 2ª e <i>bras bas</i> <i>Échappé à la seconde</i> a fechar em 5ª posição perna esquerda à frente, braços 2ª e <i>bras bas</i> % as últimas 8 contagens a começar para a esquerda</p> |

Esta fase de lecionação acompanhada permitiu à professora estagiária um primeiro contacto prático com a turma, revelando-se fundamental para a planificação eficaz das aulas subsequentes em lecionação autónoma. A presença simultânea das duas docentes em aula promoveu um ambiente de partilha pedagógica, embora tenha resultado num ritmo de trabalho mais lento. No entanto, essa dinâmica mostrou-se particularmente benéfica para as alunas com PHDA, que demonstraram maior capacidade de concentração e atenção ao detalhe. Foi facultado à professora estagiária o documento com a MU previamente implementadas nas aulas de Técnica de Dança Clássica, possibilitando a sua análise crítica, reavaliação e posterior reflexão pedagógica (Anexo B- documento de medidas universais).

A partilha de orientações, estratégias e abordagens metodológicas entre as docentes contribuiu não apenas para a melhoria da experiência de aprendizagem das alunas, como também para o enriquecimento da prática docente da professora estagiária.

3.3- Lecionação autónoma

3.3.1- Fase inicial e implementação do questionário

A fase de lecionação autónoma decorreu entre janeiro e maio de 2025 ao longo dos segundo e o terceiro períodos letivos. No total, foram realizadas 41 horas de aulas. Nestas aulas teve-se como objetivos (1) utilizar medidas de suporte à aprendizagem nas aulas de TDC para potenciar uma melhor e maior aprendizagem por parte de todos os alunos, (2) potenciar o desenvolvimento técnico-artístico dos alunos (3) utilizar o inquérito como motor de percepção das dificuldades e maiores desafios das alunas nas aulas de TDC, (4) potenciar um momento de reflexão sobre o estágio com o *focus group*, (5) avaliar o progresso dos alunos e a eficácia das medidas implementadas, (6) consciencializar os alunos sobre a importância de um ensino inclusivo, tolerante e empático e promover um ambiente seguro dentro do estúdio de dança, (7) fomentar a reflexão crítica e a autoavaliação. A professora titular da turma contribuiu sempre de forma significativa para o bom desenvolvimento do estágio, fomentando momentos de partilha e pautando-se por uma presença assídua e disponibilidade contínua.

Na primeira aula desta fase implementou-se o inquérito por questionário com dez perguntas abertas (Apêndice C- questionário); as alunas realizaram o questionário no seu *surface*¹² e a resposta ao mesmo teve a duração de 90 minutos. Segue-se a análise e reflexão das perguntas e respectivas respostas (Apêndice D- respostas ao questionário) que foram previamente categorizadas:

- 1) O que te motiva para aprender Dança Clássica? Podes falar sobre as aulas, exercícios, professores ou outros aspetos

As respostas fornecidas pelas alunas revelam múltiplos fatores motivacionais que incidem sobre a aprendizagem de TDC. Na grande maioria das respostas destaca-se o papel do professor como figura motivacional, referindo a **aluna 3** que “é bom ter um professor que acredita que nós conseguimos fazer mais e melhor”; é referido ainda o tom emocional da comunicação docente pela **aluna 8** que destaca a importância de “dicas de melhoria com um toque de generosidade”. É também referida a escolha musical pela parte do professor como

¹² Cada aluno da AMVP tem a possibilidade de alugar o serviço educativo digital que inclui a cedência do *Surface Go3*, caneta, teclado, seguro, formação, apoio de equipa técnica e controlo de software e atualizações. Esta ferramenta é usada pelos docentes para lecionar aulas do ensino regular, pelos alunos para a realização de provas globais e para uso nas disciplinas artísticas como ferramenta de pesquisa.

agente de motivação. Um outro fator referido nas respostas das alunas foi a motivação intrínseca, demonstrando uma ligação afetiva com a prática. Referem-se ainda aos desafios técnicos como sendo um fator motivacional, como as aulas onde se leciona técnica de pontas, exercícios de diagonais ou, como refere a **aluna 2** “exercícios mais complexos”. Uma das razões ainda indicadas pelas alunas é a consciência de *build up*, valorizando a construção progressiva do movimento. A análise das respostas à primeira pergunta evidencia que a motivação para a aprendizagem da dança clássica envolve fatores internos e externos, sendo que, neste último, o professor se assume como uma figura preponderante, tanto no suporte técnico quanto no emocional." Fatores como uma pedagogia ancorada na empatia, escuta, sensibilidade estética na construção das aulas e reconhecimento das capacidades individuais dos alunos demonstram-se essenciais para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado e eficaz.

- 2) O que achas que a/s professora/s podem fazer para te ajudar a aprender melhor Dança Clássica? Há algo que achas que poderia ser feito de forma diferente?

Esta pergunta teve como principal objetivo recolher percepções sobre práticas pedagógicas e identificar oportunidades de melhoria a partir da experiência direta das alunas. Várias alunas demonstram apreço na variedade de métodos de ensino que experienciam das aulas com diferentes docentes, refletindo que promove a versatilidade do aluno como sustenta a **aluna 1** quando refere que "acho que o aluno também deve ser versátil aos diferentes métodos". Sublinham ainda a importância do rigor das aulas e da inclusão de diferentes recursos - condicionamento físico - e materiais - "elásticos [de resistência] para ver a postura dos braços (aluna 6) - para atingir resultados técnicos de formas mais eficazes. Abordam ainda um desejo pelo aprofundamento teórico o que demonstra interesse não apenas pela reprodução mecânica dos exercícios, mas pelo entendimento intrínseco e consciente da matéria. A **aluna 2** evidencia ainda um aspeto que poderia ser abordado de forma diferente e que sente como um ponto negativo da prática docente que é a comparação, evidenciando que as mesmas “rebaixam as alunas que têm maior dificuldade”. Várias alunas convergem em opinião quando referem que os professores deviam dar mais correções individuais. Ao analisar esta pergunta entende-se que as alunas são conscientes relativamente aos recursos que lhes são benéficos para uma aprendizagem mais eficaz. O uso de materiais como as bandas elásticas e as bolas de pilates promove uma abordagem mais sensorial e visual e é considerada uma MU; a solicitação de correções mais individualizadas integra-se também na utilização da

diferenciação pedagógica, também reconhecida como uma MU eficaz para um ensino inclusivo. A integração de estratégias diferenciadas, a reflexão teórica, o trabalho autónomo e a atenção individualizada são identificadas assim oportunidades significativas de melhoria.

3) Quais são as partes mais difíceis para ti nas aulas de Técnica de Dança Clássica? Há algo em que sentes que precisas de mais ajuda?

As respostas fornecidas pelas alunas permitiram identificar obstáculos e os principais desafios sentidos pelas alunas, sendo um deles (e o mais unânime) a exigência física, como refere a aluna **aluna 1** quando diz “tenho a flexibilidade mas não a força para aguentar a perna” e a **aluna 4** acrescenta que “não é por não ter flexibilidade é por não ter força”. Referem algumas dificuldades a nível de controlo postural e de controlo do movimento. Mencionam ainda a velocidade dos exercícios como sendo um fator de dificuldade e a **aluna 5** sustenta essa afirmação ao relacionar um exercício tecnicamente desafiante (neste caso os *frappés*) com a velocidade em que o mesmo por vezes é proposto. Duas alunas expressam ainda que quando os exercícios são rápidos não conseguem focar-se tão bem na técnica e na memorização do mesmo. Abordam ainda a questão da concentração como sendo um desafio nas aulas de TDC e a **aluna 8** corrobora com essa informação ao dizer que a sua maior dificuldade é “desistir com um pouco de facilidade, estar muitas vezes desatenta [...] o meu maior inimigo é a concentração”. A análise das respostas fornecidas pelas alunas permite identificar obstáculos específicos enfrentados durante as aulas de Técnica de Dança Clássica, destacando três grandes eixos de dificuldade: exigência física e técnica, processamento cognitivo e emocional, e autorregulação e motivação e permite-nos não só compreender as necessidades individuais, mas também delinear práticas pedagógicas mais personalizadas e inclusivas.

4) Que tipo de atividades ou exercícios te ajudam ou poderiam ajudar a aprender melhor?

Esta pergunta foi formulada com o intuito de perceber que métodos ou exercícios mais concretos as alunas consideram mais eficazes na aula de TDC. Na sua maioria, as alunas destacam os exercícios de barra no chão, porque permitem "ter consciência em aspetos que muitas vezes na barra ou centro não tens..." (aluna 1). Na sua maioria as alunas destacam os exercícios de barra no chão, porque permitem “ter consciência em aspetos que muitas vezes na barra ou no centro não tens” (aluna 1). Referem ainda a fragmentação de conteúdo (*breakdown*) como propõe a **aluna 9** relativamente a dividir os exercícios “em partes mais pequenas” e o trabalho focado “nas diferentes partes do corpo”. Sugerem ainda exercícios de

questões teóricas e “quizzes”. Valorizam ainda a aprendizagem de conteúdos que enriqueçam o desenvolvimento artístico e a expressividade com aplicabilidades técnicas como propõe a **aluna 7** com “aula com partes de variações ou inspiradas em alguns bailados”, e destaca que tais atividades seriam “uma boa opção para conhecermos outras formas de aplicar a técnica [...] e trabalharmos na nossa parte artística”. As respostas das alunas mostram uma compreensão consciente sobre as estratégias que mais beneficiam a sua aprendizagem nas aulas de TDC e relacionam-se com elementos técnicos, mas também contribuem para a motivação, autonomia e envolvimento emocional das alunas nas aulas.

5) Preferes trabalhar em grupo, pares ou individualmente? Porquê?

A pertinência desta pergunta surge com o intuito de ajudar a estruturar atividades interativas e colaborativas que atendam às preferências das alunas. As alunas reconhecem a importância do trabalho a pares como um momento para desenvolver empatia e respeito pelos colegas, mas as percepções geraram divergências. Algumas alunas referem que preferem trabalhar de forma autónoma por questões de concentração e porque sentem que os professores lhes dão mais correções individuais. Por outro lado, algumas respostas sugerem que as alunas dão preferência ao trabalho em duplas uma vez que, e como afirma a **aluna 6** “podemos nos ajudar mutuamente [...] é uma ótima forma de perceber as dificuldades de cada uma”. As respostas das alunas revelam uma compreensão clara dos benefícios e limitações de cada formato de trabalho, sendo que a preferência pela individualidade está associada ao foco, à autorregulação e a maior receção de *feedback* e a preferência pelo trabalho a pares valorizado pela cooperação, apoio mútuo e partilha.

6) Há algo específico que gostarias de melhorar ou aprender nas aulas de Técnica de Dança Clássica?

Esta pergunta direciona o foco para os objetivos pessoais de cada aluna para se conseguir adaptar metas e objetivos pedagógicos. A maioria das alunas expressou vontade de aperfeiçoar conteúdos técnicos desafiantes como as *pirouettes*, o *adage* e trabalhar mais exercícios de *grand allegro*. Várias alunas referem também a vontade de melhorar a técnica de pontas, e a **aluna 1** expressa o desejo de o fazer com um objetivo a longo prazo “dedicar mais tempo à técnica de pontas [...] é um pré-requisito necessário caso queiramos seguir dança profissionalmente”. Valorizam também a importância do trabalho de expressividade nas aulas e propõem reforço teórico e de variedade didática como refere a **aluna 9**: “podíamos também trabalhar mais um pouco sobre bailados e curiosidades [...] tornaria as aulas mais

ricas, cativantes e mais interessantes”. Algumas alunas referem ainda que gostariam de melhorar a sua flexibilidade. Estes dados reforçam a necessidade de um ensino de dança clássica que combina rigor técnico, atenção individual e estímulo criativo, adaptado às especificidades do grupo e respeitando as necessidades individuais das alunas.

- 7) Que tipo de apoio achas que poderia facilitar a tua evolução nas aulas de Técnica de Dança Clássica? (por exemplo: explicações mais detalhadas, demonstrações, correções individuais, etc)

Esta pergunta foi formulada para se ter uma melhor perceção das preferências dos alunos relativamente aos métodos de ensino. Verificou-se que as alunas revelam uma clara preferência por métodos de apoio mais individualizado como sustenta a **aluna 3** quando refere que “o facto de uma professora vir à nossa beira [...] ajuda muito”. Indicam ainda que a demonstração cuidada e rigorosa facilita o processo de aprendizagem e que beneficiam da visualização do que será expetável na realização do exercício por parte dos docentes. Referem ainda que o uso da imagética facilita a perceção de conteúdos, como indica a **aluna 7** ao dizer “gosto quando às vezes usam exemplos ou metáforas para explicar o movimento pois ajuda bastante”.

- 8) Como te sentes durante as aulas de Técnica de Dança Clássica? O ambiente na aula é propício para a tua aprendizagem? Porquê? Há algo que gostarias de ver mudado no ambiente da aula?

O objetivo com esta pergunta foi identificar fatores emocionais e sociais que interferem com a aprendizagem, além da possibilidade de surgirem sugestões a possíveis ajustes no ambiente de aula. Algumas alunas manifestam a sua preocupação com os momentos de desconcentração coletiva como é o caso da **aluna 6** quando diz que devem “melhorar a atenção em aula [...] para aprendermos e aplicarmos melhor os exercícios”. Abordam também o papel do professor como sendo determinante para um ambiente de bem-estar, motivador e propício a aprender. Várias alunas indicam ainda que, por vezes, se sentem frustradas nas aulas - “sinto-me frustrada bastantes vezes, não por culpa das professoras, mas pelo modo como estou a fazer as coisas” (**aluna 7**). Transmitem ainda um desejo de maior equidade ao sentirem-se por vezes comparadas como escreve a **aluna 9** “devíamos ser consideradas mais iguais e não haver tanto a distinção de quem é melhor e quem não é tão bom”. Estas respostas indicam a importância de gestão da disciplina coletiva e estrutura das rotinas de aula, bem como a importância do ambiente como fator determinante para o envolvimento, a

concentração e o bem-estar das alunas. Promover ambientes emocionalmente regulados, pedagogicamente estruturados e inclusivos revela-se essencial.

9) Como avalias a tua capacidade de concentração durante a aula de Técnica de Dança Clássica? Há algo que te ajude a manter mais o foco?

Várias alunas indicam que tem uma boa capacidade de concentração nas aulas de TDC e que o ambiente nas aulas é propício a que o foco se mantenha do início ao fim. Algumas alunas referem que o modo de lecionação do professor é um fator fulcral para a capacidade de “concentração” (**aluna 4** e **aluna 8**). Aulas com variações metodológicas, nomeadamente com variações sensoriais - mais “interativas” (**aluna 8**) - são estratégias que permitiriam mitigar o problema identificado. Sentes que consegues acompanhar o ritmo das aulas? Se não, o que achas que poderia ser ajustado?

As respostas a esta pergunta demonstram um acompanhamento transversal do ritmo das aulas, com exceção da aprendizagem de novos conteúdos. Como a aluna 6 explicita: “sinto mais dificuldade em acompanhar quando aprendemos um passo novo, pois nem sempre consigo fazê-lo de primeira... o professor/a devia tentar explicar mais calmamente”. Outros fatores que põe em causa o acompanhamento efetivo do ritmo das aulas são o cansaço e a desconcentração - “acompanho o ritmo das aulas, porém às vezes não... essas vezes acontecem involuntariamente por minha causa, que nem sempre estou a 100% concentrada” (**aluna 8**). Estas constatações reforçam a importância da diferenciação pedagógica que atente às especificidades técnicas e emocionais de cada aluna, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais equitativo nas aulas de TDC.

3.3.2- Medidas de suporte à aprendizagem utilizadas

Tendo em conta a triangulação dos resultados dos questionários, observação e experiência de lecionação acompanhada, foram definidas as medidas de suporte à aprendizagem a implementar. A aula estruturada para o tempo de lecionação autónoma (Apêndice G- Plano de aula) manteve-se a mesma nas 25 aulas lecionadas como opção da professora estagiária e após reflexão com a professora titular da turma também; sentiu-se que as alunas estavam a ter aulas com demasiados professores diferentes (para quatro aulas de TDC semanais, tinham três professoras) e para o ano em questão e dadas as características da turma, não seria benéfico se aprendessem material diferente em todas as aulas. Recorreu-se ao *build up* como progressão técnica da aula e conscientemente adotou-se esta estratégia como

sendo acomodação curricular inserida nas medidas universais. Após a planificação da aula, foram definidas medidas de suporte à aprendizagem a implementar, subcategorizadas em medidas universais e medidas seletivas. Para esta turma e mais concretamente para as alunas com PHDA não se sentiu a necessidade de aplicar medidas adicionais.

As medidas universais utilizadas durante as aulas de lecionação autónoma foram a diferenciação pedagógica (1), acomodações curriculares (2) e promoção do comportamento pró-social (3).

(1) A diferenciação pedagógica teve um efeito muito positivo em todas as alunas da turma em diferentes contextos; colocou-se em prática a sugestão de uma maior junção da componente teórica com a prática e foram-se colocando pequenas questões em formato de ‘quiz’ ou desafios para que as alunas não se sentissem num momento de avaliação formal mas sim de aprendizagem contínua e consolidação dos conteúdos teórico-práticos. Questões como “consegues demonstrar um *retiré passé derrière*?” ou “vou ditar um exercício, vamos ver quem sabe todo o vocabulário” foram alguns exemplos com os quais conseguimos pôr em prática algumas sugestões dadas pelas alunas e ao mesmo tempo retificar a compreensão dos conteúdos. Esta estratégia funcionou de forma muito positiva uma vez que demonstraram mais concentração, foco e empenho para responder ou executar corretamente; não obstante, a aluna Y demonstrou maior ansiedade e adotava uma postura mais insegura e uma fisicalidade mais fechada. Todas as alunas evidenciaram uma progressão nos seus conhecimentos técnicos, manifestada por uma maior segurança e precisão nas respostas ao longo do estágio. Nas aulas em que não eram utilizados estes momentos para análise de vocabulário ou questões mais teóricas, as mesmas solicitaram para que se realizassem na aula seguinte, demonstrando assim motivação e gosto pelas atividades propostas.

Outra forma de diferenciação pedagógica utilizada nas aulas foi o recurso a materiais didáticos suplementares, neste caso as bandas elásticas em diversas aulas e diversos exercícios. O uso de material diferenciado nas aulas de TDC teve resultados imediatos na percepção corporal por parte da totalidade da turma e revelou-se particularmente benéfico para as alunas com PHDA uma vez que favorece a consciência corporal e a concentração ao proporcionarem um estímulo tátil e a sensação imediata de resistência. A aluna X, quando sentiu a banda elástica a fazer a força contrária ao colocar o joelho numa posição de rotação externa com maior amplitude verbalizou “ah, agora entendi!”. Esta percepção quase imediata

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

não tinha sido conseguida previamente apenas com correções verbais. Na figura 2 pode ver-se um desses exemplos em que as alunas estavam a trabalhar, a pares, a posição de *retiré*.

Figura 2

Trabalho a pares com recurso às bandas elásticas



Nesta situação específica o exercício foi também feito a pares e isso tornou a experiência muito positiva e motivadora; não obstante, houve algumas tentativas de exercícios a pares que não tiveram um retorno positivo em todas as alunas. Na figura 3 pode-se constatar mais um momento de trabalho a pares.

Figura 3

Trabalho a pares: executar o exercício de *battement tendu* em *reverse*



Esta tarefa proposta em aula foi de execução do exercício de *battement tendu en reverse* onde se dividiu a turma em três pares e um trio (na Figura 3 apresenta-se apenas um par); apesar de se ter colocado as alunas estrategicamente juntas de acordo com o nível técnico e capacidades artísticas de forma a promover a entreajuda, houve uma clara desmotivação por parte de duas alunas que, por estarem a trabalhar com alguém que não correspondeu à sua velocidade de resolução, ficaram frustradas. Foi ainda utilizado o reforço das aprendizagens de forma individual ao ficar mais tempo com a aluna Y no final de uma aula; no início do segundo período, a escola encontrava-se em fase de preparação do espetáculo de dança clássica intitulado 'IN'. Após o regresso das férias, a aluna Y demonstrou algumas dificuldades em recordar a coreografia e as correções previamente indicadas pela professora o que revelou frustração não só na própria aluna mas nas colegas da turma porque estavam constantemente a repetir os mesmos segmentos coreográficos. No final de uma das aulas, foi acordado que se disponibilizaria um tempo adicional para um acompanhamento individualizado à aluna, de forma calma e orientada, para revisão e ajuda no material coreográfico mais frágil. Esta estratégia teve retorno imediato e na aula seguinte, quando as alunas ensaiaram a coreografia, a aluna Y estava mais segura e confiante e os ensaios decorreram com maior produtividade.

(2) Outra MU utilizada neste estágio foram as acomodações curriculares como o reforço positivo que surtiu efeito imediato e visível em todas as alunas, mas em especial nas alunas X e Y; a segunda (aluna Y) tem baixa autoestima e demonstra sempre muita insegurança, principalmente em exercícios mais exigentes. Quando recebeu a primeira dica de reforço positivo a expressão facial da aluna mudou imediatamente e no final da aula veio agradecer à professora estagiária, demonstrando nas aulas seguintes maior motivação e maior capacidade de manter o foco. No caso da aluna X, apesar da utilização do mesmo método e do efetivo retorno positivo, o processo foi mais questionado, onde entre constantes interrogações - “esse elogio foi mesmo para mim professora?”, ou “não sabia que estava melhor professora”, a aluna interiorizando o seu processo de evolução. Apesar destes destaques, esta estratégia foi transversalmente positiva na restante turma. Outra estratégia de acomodação curricular aplicada foi a mudança de lugares na barra e no centro de forma a que as alunas com PHDA estivessem num lugar mais favorável à sua aprendizagem nas aulas; a aluna X é diagnosticada com a perturbação do processamento auditivo e por isso, conscientemente, já se posiciona sempre num lugar estratégico no centro: na fila do meio, no centro, e como a própria aluna já

tem essa percepção, manteve-se o lugar dela. No caso da aluna Y, a própria tendencialmente colocava-se na última barra e nos exercícios no centro, colocava-se sempre na última fila, no canto. Promoveu-se a rotatividade entre as alunas de forma espontânea nas aulas com as trocas de filas e mudanças de lugares e sempre que necessário, ajustou-se o lugar da aluna Y, fazendo-o sempre com uma ou mais colegas para que a aluna não se apercebesse que as alterações estavam a acontecer apenas para ela. A proximidade com o professor (tendencialmente mais perto do local onde estava a coluna e a mesa) promoveu maior foco e concentração da aluna e a localização entre duas alunas tecnicamente mais fortes promoveu uma maior segurança na realização dos exercícios. Ainda como acomodação curricular, houve uma consciencialização da forma como se administravam as correções aos alunos e promoveu-se a clareza no discurso e a não sobrecarga de informação de uma só vez às alunas com diagnóstico. Esta estratégia teve um retorno positivo especialmente na aluna Y.

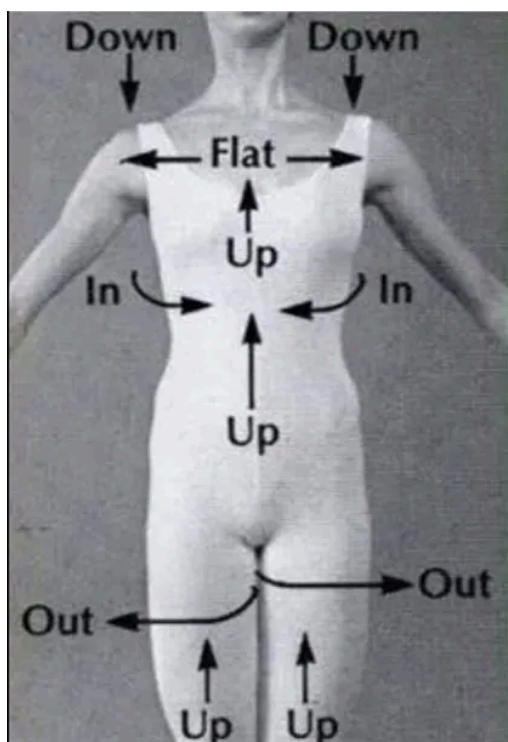
(3) No sentido de um desenvolvimento pessoal das alunas e de um dinamismo grupal mais efetivo, recorremos a outra estratégia, à promoção do comportamento pró-social. A realização de atividades a pares insere-se também nesta categoria, uma vez que promoveu a partilha, a empatia, respeito e cooperação entre colegas. Realizaram-se outras atividades de grupo, como por exemplo a contagem em voz alta todas juntas do exercício de *battement tendus* na barra, que por ser uma forma menos comum de marcar o exercício, motivou as alunas e fez com que as mesmas memorizassem o detalhe com maior rapidez. A realização de alguns momentos de reflexão de grupo, como por exemplo questionar as alunas sobre o que aprenderam naquela aula ou qual foi a correção na qual vão pensar mais para as aulas seguintes, foram também importantes para toda a turma uma vez que promovem o pensamento crítico e construtivo nestas alunas.

Como medidas seletivas neste estágio aplicou-se a antecipação e reforço das aprendizagens e contou-se também com apoio psicopedagógico. Sabemos que as alunas eram acompanhadas por psicólogas e psicopedagogas externas à instituição de ensino que periodicamente ou sempre que necessário disponibilizavam relatórios com o historial atualizado de cada aluna. Este apoio é fundamental para estas alunas diagnosticadas porque fornece estratégias para que reconheçam e consigam gerir alguma frustração, ansiedade e impulsividade, características da PHDA. Por este apoio ser realizado frequentemente e individualmente, identifica também avanços cognitivos, emocionais e sociais, comunicando-os à aluna, à família, e ao diretor de turma (que posteriormente passa a

informação ao corpo docente), reforçando positivamente e ajustando estratégias sempre que necessário. Esta comunicação e consequente planificação de estratégias garante que todos os agentes envolvidos nas aprendizagens destas alunas com PHDA compreendem as dificuldades e apliquem medidas adequadas às mesmas. Fortalece ainda o vínculo ‘escola-família’, promovendo o diálogo para garantir que há um trabalho contínuo dentro e fora da escola, fundamental para o sucesso escolar destas alunas. Relativamente à antecipação e reforço das aprendizagens, um dos exemplos dessa utilização foi quando se forneceu às alunas a imagem abaixo apresentada quando as mesmas não estavam a ter consciência da correta postura e da sensação de *pull up*.

Figura 4

Imagem representativa da correta postura nas aulas de TDC.



Nota. Não foi possível identificar a fonte desta imagem

O reforço das aprendizagens com recurso à imagem, promoveu a utilização do estímulo visual e cinestésico e uma melhor compreensão da correta postura por parte das alunas.

3.2.3- Implementação do *focus group*

Na última aula com as alunas implementou-se o *focus group* (Apêndice E- *focus group*), um instrumento de recolha de dados que constituiu uma etapa essencial no processo de avaliação do estágio uma vez que permitiu aceder de forma aprofundada às percepções e experiências das alunas, bem como a compreensão de progressos técnicos, performativos, motivacionais e relacionais. As perguntas feitas às alunas foram pensadas de acordo com o questionário inicial e no sentido de promover a reflexão e argumentação acerca de todo o estágio, das estratégias pedagógicas e das medidas de suporte à aprendizagem utilizadas. As alunas destacaram como aspeto positivo a utilização de uma aula ‘base’ e consequentemente numa maior evolução técnica já que podiam “focar mais na parte técnica do que estar a decorar o exercício em si” (00:02:51); reconheceram, consensualmente, que o recurso ao *build up* da aula foi uma estratégia que teve um impacto positivo, principalmente a nível motivacional, uma vez que “começaram a surgir mais desafios, mais coisas diferentes, e isso foi muito bom até para motivar” (00:06:24). Refletiram sobre esta fase de lecionação autónoma e demonstraram consciência nas suas fragilidade no início e na evolução ao longo do processo; todas as alunas descreveram que sentiram melhorias e destacaram como áreas de progresso mais visível a flexibilidade, a força, a coordenação e a expressividade e descrevem que o recurso à imagética, foi benéfico para a compreensão de alguns conteúdos: “eu não percebia o que era o pull up antes, mas quando a professora explicou e mostrou aquela imagem, percebi muito melhor todas as partes” (00:12:22). Relativamente aos materiais de apoio utilizados em aula (bandas elásticas), as alunas mencionaram que foi um recurso útil e associaram a uma maior eficácia na compreensão de correções e na técnica, sendo assim vista uma estratégia diferenciadora e facilitadora da aprendizagem. Quando inquiridas se sentiram que as atividades sugeridas previamente por elas próprias no inquérito haviam sido implementadas, as alunas confirmaram que sim, sublinhando a introdução de desafios, o uso de materiais de apoio e o trabalho em pares. No que diz respeito ao trabalho a pares, as alunas expressaram opiniões divergentes. Algumas sentiram que foi uma medida que resultou e explicitam alguns momentos, como “fazer o exercício em *reverse* ou normal em pares ajudou-me mais porque assim algumas dúvidas que eu tinha eu podia tirar com outra pessoa” (00:09:16); outras alunas referiram que se sentiram prejudicadas uma vez que o ritmo de trabalho do par era mais lento e não conseguiam progredir nas tarefas. No que concerne ao ambiente da aula, as alunas destacaram melhorias significativas na dinâmica do grupo,

reconhecendo uma evolução positiva no comportamento, na conduta em aula e na forma como reagiam às dificuldades e afirmam ter “tido menos conversas paralelas e até vimos mais cedo para as aulas, e acho que não desistimos tão facilmente” (00:17:47). Relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas pela professora estagiária, as alunas destacaram a componente motivacional e as correções individualizadas como aspetos determinantes para a evolução e referem que “as correções individuais ajudaram a perceber o que estava mal e a esforçar-nos para corrigir” (00:14:58). Abordou-se a influência do horário das aulas nas aprendizagens e todas as alunas concordaram que preferiam ter aulas de dança seguidas da parte da tarde para manterem o foco apenas nesse domínio (em vez de terem aula, por exemplo, de Matemática, seguida de TDC e de novo uma aula de formação geral); não obstante, reconheceram que as aulas ao primeiro tempo da manhã são muito mais produtivas (00:20:36). Na parte final do *focus group* revelou-se a temática deste estágio, introduzida pela tentativa de adivinhar o mesmo por parte das alunas; falaram de temas como a motivação, a expressividade e “em ver qual é o melhor método para ensinar e para os alunos evoluírem” (00:26:03), sendo este último o que mais se aproxima da realidade. Surpreendidas com a revelação do tema, referiram ser “muito importante, porque da mesma forma que no português e na matemática isso acontece, também devia acontecer na nossa” (00:29:15) e “eu acho que é bastante positivo porque nem todos somos iguais e acho que todos têm direito de aprender as mesmas coisas. Então, acho que é importante o fato da professora ter escolhido esse tema” (00:30:16). Reconheceram que o fato de não lhes ter sido explicado desde o início o tema e objetivo deste estágio foi uma estratégia positiva e referiram que se tivesse sido explícito as alunas com diagnóstico poderiam sentir-se demasiado expostas e desconfortáveis nas aulas. As alunas demonstraram abertura e compreenderam que as estratégias aplicadas - como a repetição, o uso de materiais de apoio e a diferenciação pedagógica - beneficiaram o grupo como um todo, contribuindo para uma maior consciência sobre a diversidade de perfis e necessidades no ensino da dança. Adicionalmente, a abordagem e utilização discreta das medidas de suporte à aprendizagem promoveu uma maior sensibilização para a importância da inclusão no ensino artístico. A implementação do *focus group* revelou-se particularmente benéfico para a identificação de aspectos de caráter mais subjetivo, como a percepção do ambiente de aula e a motivação e permitiu que as alunas se sentissem num espaço seguro onde pudessem partilhar as suas opiniões, ideias e se sentissem ouvidas.

Ao refletir sobre esta fase de lecionação autónoma, conseguem-se verificar aspetos muito positivos e alguns aspetos que tendencialmente deveriam ser alvo de melhoria. O questionário inicial ‘deu voz’ às alunas e permitiu identificar os domínios em que estas sentiram que tinham de melhorar, para além daquilo que já tinha sido observado nas fases anteriores. Para a planificação das aulas e das medidas de suporte à aprendizagem a implementar valorizou-se a opinião das alunas quando referiram que sentiram necessidade de mais correções individuais e de materiais e metodologias mais diversificadas. A implementação de medidas universais como a diferenciação pedagógica (no uso de quizzes, variações metodológicas ou uso da imagética), as acomodações curriculares (com o reforço positivo e reconfiguração do espaço por exemplo) e a promoção do comportamento pró-social (com as dinâmicas de grupo ou trabalho a pares), foram fundamentais. As alunas reconheceram progressos visíveis na técnica, na expressividade, na consciência corporal e na motivação. Foi notória também uma evolução positiva no ambiente em aula, com menor incidência de distrações, maior disciplina e mais espírito colaborativo, traduzindo-se numa melhoria significativa do ambiente educativo e de resposta às estratégias implementadas. Ao analisar aspetos de melhoria, reflete-se sobre o trabalho a pares, que em alguns casos, revelou limitações; a escolha dos pares de nível técnico heterogéneo, apesar de ter intencionalmente ser para auxiliar as alunas com maior dificuldade, promoveu um sentimento frustração por parte de algumas alunas. Outro ponto que deve ser tido em conta é a gestão de sobrecarga de informação e correções dadas às alunas, uma vez que se torna o trabalho ineficiente e pouco benéfico para todas, mas principalmente para as alunas com PHDA.

A articulação entre o que foi observado numa primeira fase do estágio, a escrita no diário de bordo, a análise dos dados recolhidos nos questionários e do *focus group* bem como as estratégias implementadas, demonstraram a eficácia da triangulação metodológica como ferramenta de investigação e intervenção pedagógica. O fato de o tema do estágio ter sido revelado apenas no final permitiu preservar a confidencialidade e garantir uma experiência de aprendizagem genuína, influenciada por expectativas externas. A aplicação de medidas diferenciadas beneficiou todo o grupo e promoveu uma maior consciência sobre a diversidade de perfis e estilos de aprendizagem, aproximando a prática docente dos princípios de equidade.

3.4- Colaboração com outras atividades pedagógicas

Esta fase do estágio decorreu no mês de janeiro entre os dias 24 e 25 e refere-se ao acompanhamento e supervisão da turma no espetáculo de dança clássica “In”. Esta atividade insere-se no contexto da dança clássica e permitiu observar a turma num contexto externo à sala de aula. Verificou-se um nervosismo e agitação típicos destes momentos de apresentação pública por parte de todas as alunas. Relativamente às alunas com diagnóstico de PHDA, tiveram um comportamento surpreendentemente positivo demonstrando segurança, tranquilidade, foco e boa gestão do *stress* e ansiedade característicos destes dias. Este resultado é fruto de um trabalho contínuo de toda a equipa docente que promoveu o reforço positivo, o acompanhamento individual sempre que necessário e a promoção de estratégias de memória para que as alunas se sentissem confiantes e seguras de si mesmas em palco. Durante os ensaios a equipa docente fez um excelente trabalho ao alertar para as regras de conduta inerentes a uma sala de espetáculos e durante os dois momentos de apresentação pública os alunos demonstraram um comportamento e atitude exemplar, reflexo de um trabalho contínuo e cuidado do corpo docente. A possibilidade de subir a palco pelo menos duas vezes por ano (um espetáculo de dança clássica e um espetáculo de dança contemporânea) potenciada pelo curso de dança da AMVP aos alunos assume-se como uma ferramenta pedagógica privilegiada, promovendo o desenvolvimento técnico, performativo e a maturidade artística de todos os alunos. Na figura 4 pode-se constatar um registo de grupo de uma aula de aquecimento antes do espetáculo

Figura

Imagem de grupo abrangida pelo consentimento livre e informado



Daniela Pinto | Mestrado em Ensino de Dança | 2025

Capítulo V- Reflexão Final

A realização deste estágio constituiu uma oportunidade privilegiada para aprofundar a prática pedagógica na disciplina de TDC, através da implementação de estratégias inclusivas orientadas para a diversidade de perfis dos alunos e promoção de melhorias técnicas e performativas em alunos com PHDA. Esta perturbação tem vindo a adquirir crescente visibilidade no panorama educativo, com um número cada vez maior de diagnósticos por turma e consequente necessidade emergente de práticas docentes mais adaptadas, fundamentadas e diferenciadas.

O período de observação foi essencial para uma compreensão aprofundada do contexto educativo, da postura em aula, das interações com o docente e dos diferentes perfis das alunas. Possibilitou a recolha de dados qualitativos relevantes, fundamentais para o planeamento de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades reais do grupo, nomeadamente no que se refere à identificação de comportamentos recorrentes, dificuldades técnicas e dinâmicas de grupo. No caso particular das alunas com PHDA, esta etapa permitiu a identificação de sinais subtis de desconcentração, insegurança, frustração e necessidade de autorregulação emocional, os quais se tornam evidentes através da observação direta e contínua. Posteriormente, a fase de lecionação acompanhada permitiu ter um primeiro contacto com a turma em contexto prático e fazer uma transição cuidada entre a observação e a autonomia docente. Foi particularmente relevante para testar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem delineadas após a fase de observação e ajustar de forma dinâmica as práticas de acordo com as respostas do *feedback* das alunas. O acompanhamento da professora cooperante proporcionou momentos de partilha, validação e reflexão construtiva, promovendo dessa forma o desenvolvimento de competências didáticas e discussão de práticas pedagógicas eficazes. A lecionação autónoma das aulas de TDC de janeiro a maio, permitiu aplicar e testar as medidas de suporte à aprendizagem previamente formuladas e incentivou a respostas educativas diferenciadas e ajustadas às necessidades observadas. No questionário aplicado no início desta fase de lecionação autónoma, as alunas destacaram como principais desafios à aprendizagem a dificuldade em concentrarem-se, a exigência física e técnica da dança clássica e a escassez de correções individualizadas. Referiram ainda que sentiam necessidade de aulas com recursos a materiais diversificados e necessidade de mais abordagens teóricas. Em resposta às necessidades sentidas, às observações realizadas e tendo

em conta os fatores motivacionais e de ambiente de sala de aula que as alunas também expressaram nos questionários, medidas universais foram aplicadas à turma toda, mas tendo sobretudo em conta as alunas com PHDA e as suas especificidades. A realização do *focus group* permitiu uma validação e avaliação positiva das medidas utilizadas, com destaque para o uso de uma aula com progressão técnica (*build up*) ao longo do tempo de lecionação autónoma; beneficiou as alunas todas, mas foi especialmente importante para as alunas com diagnóstico a prever os exercício, promovendo assim em maior segurança, autorregulação emocional e maior consolidação técnica. Refletiu-se, assim, sobre a importância da utilização do uso do *build up* enquanto estratégia que valoriza o desenvolvimento técnico a longo prazo em detrimento de um foco exclusivo no resultado imediato. Esta abordagem foi essencial para alunas com PHDA, que apesar de tendencialmente apresentarem frustração quando confrontadas com dificuldade, puderam constatar e sentir a própria evolução ao longo das aulas, o que reforçando assim o seu envolvimento, motivação e crença em si próprias. A utilização de imagens para explicar alguns conceitos, o reforço positivo, os ‘*quizzes*’ e as correções mais individualizadas, foram algumas medidas que fizeram com que as alunas concluíssem, ao refletirem sobre o tempo de estágio, a reconhecerem que tiveram progressos técnicos positivos e significativos, progressos performativos e que foram ouvidas, valorizadas e motivadas. As alunas com PHDA, para além dessa evolução técnico-artística observada, demonstraram ainda uma maior evolução nas suas atitudes em aula e na gestão emocional, tanto nas aulas como em situações de maior ansiedade, como ensaios ou apresentações públicas.

Não obstante todos os pontos positivos que se puderam observar e constatar, foram também identificados alguns aspetos a melhorar numa prática pedagógica futura. O recurso do trabalho a pares deve ser utilizado apenas quando já se tem um conhecimento aprofundado dos perfis das alunas para que se evitem situações de discrepância de níveis técnicos ou gestão de frustrações. Apesar de ter sido uma medida que dividiu opiniões, e que, visivelmente ajudou as alunas com diagnóstico, deve ser sempre cuidadosamente estruturada e pensada para a turma num todo. A sobrecarga pontual de informação e o ritmo de introdução de conteúdos em certos momentos foram também apontados como desafios; apesar de não ter sido um aspeto negativo muito abordado, entende-se que deve haver uma maior reflexão acerca da introdução de novos conteúdos ou mesmo sobrecarga de correções, para que o trabalho em estúdio não seja contraproducente. Da perspectiva da professora estagiária, a

abordagem à técnica através do uso de variações de bailados do repertório clássico teria sido uma boa estratégia pedagógica e que possivelmente teria sido eficaz com todas as alunas da turma - será aplicada em práticas futuras. A priorização e o aprofundamento dos recursos técnico-pedagógicos ao longo do ano letivo implicaram a não inclusão, nesta fase, do trabalho específico de pontas. Contudo, esta oportunidade pedagógica foi identificada e incentivada pela professora estagiária, uma vez que reconhece o seu elevado potencial motivacional e o interesse demonstrado pelas alunas. A revelação do tema do estágio apenas no final do mesmo, centrado na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem para alunas com PHDA, revelou-se um momento de grande significado pedagógico e emocional; para além de ter potenciado uma recolha de dados mais autênticos, gerou uma maior consciencialização sobre a importância da inclusão no ensino artístico e permitiu às alunas reconhecer o valor das práticas adotadas, não apenas para quem tem diagnóstico, mas para o grupo como um todo. Foi, por isso, um desfecho coerente com a postura ética e humana que norteou todo o trabalho de Estágio.

Foram bastante notórias todas estas características das duas alunas da turma envolvida neste estágio diagnosticadas com PHDA. Foi por vezes necessário alterar a postura na aula e aplicar estratégias diferentes *in loco* para que as alunas continuassem motivadas para aprender. As flutuações de humor, a impulsividade e a tendência para contrariar foram algumas características sentidas de forma geral na turma; diferenciam-se no comportamento e aprendizagem estas duas alunas com diagnóstico por terem uma atitude em aula ainda mais impulsiva (intervenções frequentes em momentos inoportunos) e a inquietude na forma de estar no estúdio. Adicionalmente, embora tenha havido uma preocupação contínua com a inclusão, foi necessário adaptar a prática à sensibilidade emocional de algumas alunas, como no caso da aluna L, que apresentava sinais de baixa autoestima e elevada insegurança. Este caso demonstrou a importância de estratégias individuais e de uma leitura atenta do comportamento não-verbal como forma de aferição do bem-estar da aluna. Uma característica muito positiva que se sentiu nesta turma foi a capacidade de compreensão e união entre si; as alunas que não apresentavam diagnóstico e que aprendem sem dificuldades acrescidas são sensíveis às outras colegas e demonstram-se sempre dispostas a ajudar. Por várias vezes juntavam-se a explicar alguns exercícios, prolongando o tempo de permanência no final da aula a ajudarem-se, o que foi um aspeto muito positivo de presenciar. Estas interações vão

muito para além de conteúdos, mas reforçam laços de amizade e ajudam os alunos a sentirem-se integrados e num ambiente seguro de ensino-aprendizagem.

Em suma, os dados recolhidos ao longo do estágio evidenciam que práticas pedagógicas sensíveis, diferenciadas e fundamentadas promovem uma melhoria palpável e significativa na aprendizagem da TDC. A resposta positiva das alunas, aliada à evolução observada nos seus desempenhos, reforça a importância de continuar a investir em estratégias inclusivas, especialmente num contexto em que os casos de PHDA são cada vez mais evidentes. Reitera-se assim a importância da formação contínua dos docentes nesta área, não apenas com conhecimentos técnicos e artísticos, mas também com ferramentas pedagógicas, emocionais e relacionais que permitam responder adequadamente às características e necessidades de cada turma. A dança, como prática que exige atenção integral ao corpo, ao espaço e ao tempo musical, é particularmente desafiante para estes alunos e sem formação específica, os docentes podem interpretar estas manifestações de forma negativa ou punitiva, agravando a desmotivação e a exclusão dos alunos com este perfil. O contacto com esta realidade, aliado à formação contínua e à pesquisa, fortalece a capacidade de adaptabilidade do docente e auxilia na criação de vínculos positivos, na redução de comportamentos disruptivos e no desenvolvimento artístico de todos os alunos, sem comprometer os critérios de exigência e qualidade artística inerentes a esta prática. Num futuro próximo, uma das ambições emergentes consiste em continuar a aprofundar conhecimentos na área das necessidades educativas especiais, com vista à criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e eficazes; pretende-se também desenvolver e partilhar boas práticas no seio das instituições artísticas, contribuindo para a disseminação de estratégias que promovam o sucesso de todos os alunos.

Este estágio constituiu uma experiência verdadeiramente transformadora que permitiu demonstrar que a inclusão, quando incorporada de forma ponderada e sensível, não compromete os critérios de exigência e qualidade que caracterizam o ensino da dança; pelo contrário, potencia o envolvimento, a progressão técnica e o respeito mútuo. É nesse caminho, sustentado por uma prática reflexiva e ética, que se espera continuar a evoluir como profissional docente na área da dança.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Referências bibliográficas

- AEN (2022). *Guião Orientador da Educação Inclusiva*.
https://www.aen.pt/images/EMAEI/GuiaoOrientadorEducacaoInclusiva_out2022.pdf
- AMVP (2025). *Academia de Música de Vilar do Paraíso | Dança (Regime Articulado, Integrado, Supletivo e Livre)*. <https://www.amvp.pt/danca/>
- AMVP (2025). *Projeto Educativo 2022.2025 Arte Motivação Vinculação Partilha*.
https://www.amvp.pt/wp-content/uploads/Proj_EducativoFinal_2022_25.pdf
- Antunes, Rita & Costa, Adélia & Neto, Ana Serrão & Filipe, Carlos & Rosa, Carmen & Nascimento, Catarina & Faria, Hugo & Pessoa e Costa, Inês & Ferreira, José Carlos & Alves, Maria Garcia. (2022). *Hiperatividade e défice de atenção- Da teoria à prática*. Livros Horizonte
- Batista, B., Rodrigues D., Moreira, E. e Silva, F. (2021). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação-Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*. Universidade de Aveiro
- Batista, T., P. (2019). O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Edição Especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências*, vol. 2, n.3, pp. 287- 293.
- Barkley, A. Russel (2018). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (4ª edição). Guilford Publications
- Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades?. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439.
- Cambridge Dictionary (2025). *Mindfulness*.
<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/mindfulness>

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J.R.C. & Vieira, S.R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), p. 355-379. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accção_Metodologias.PDF.
- Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho. *Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República.
- Despacho nº 1398/2025, de 30 de janeiro de 2025. *Diário da República nº21, série 2*. Instituto Politécnico de Lisboa
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, M. & Nelas, P. B. (2016). Adolescências... Adolescentes. *Millenium - Journal of Education, Technologies and Health*. (pp. 141–162).
- Henrique, Mário (2011). In *Cadernos de Investigação Aplicada. Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática* (pp. 167-187). Grupo Lusófona.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Nascimento, V. (2023). *Técnica da Dança Clássica: reflexões, análise, testemunhos* (1ª ed.). Instituto Politécnico de Lisboa.
- Nascimento, V. (2024). *Técnica da Dança Clássica: reflexões, análise, testemunhos*. Lisbon International Press.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

- Pointe Magazine (2022). *Dancing with ADHD: The Challenges, Surprise Benefits and Tools to Cope*. <https://pointemagazine.com/dancing-with-adhd/#gsc.tab=0>
- Ribeiro, V. (2006). *Educação Somática e formação do professor de dança*. Revista da ABRACE, 1(1), 25–34.
- Serafini, O. e Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador de tomada de decisões: a proposta de um instrumento*, 3 (02), 1-19.
- Silva, P. e Fortunato, M. (2021). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação-Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica*. Universidade de Aveiro
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. United Nations Educational scientific and Cultural Organization.
- Xarez, L. (2018). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Edições FMH.

Apêndices

1. Apêndice A- Consentimento livre e informado



Consentimento livre e informado

No âmbito do estágio profissionalizante a ser realizado pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, durante o ano letivo de 2024/2025, na Academia de Música de Vilar do Paraíso, a estagiária Daniela Pinto, sob a orientação da Professora Doutora Ana Silva Marques, irá desenvolver um trabalho sobre **a utilização de Medidas Universais para melhor aquisição de conteúdos nas aulas de Técnica de Dança Clássica** com alunos do 8º ano do Ensino Artístico Especializado, da turma B da professora Cláudia Eiras.

Neste sentido, solicitamos a sua autorização para a recolha de dados pela estagiária, incluindo: registos escritos em tabelas de observação estruturada, aplicação de questionários, registo em diário de bordo, assim como o registo de fotografias e vídeos, durante o ano letivo, na disciplina referida.

Reforçamos que todos os dados obtidos serão utilizados, única e exclusivamente, para fins académicos, sendo compilados e apresentados no contexto do Estágio e no Relatório Final de Estágio, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

A participação do seu/sua Educando/a é essencial para a concretização deste estudo estágio e será muito valorizada, sendo estritamente anónima e confidencial.

A Mestranda,
Daniela Maria Costa Nunes Pinto

Preencher e devolver preenchido à Direção Pedagógica da AMVP

Eu, _____,

Encarregado de Educação do/a aluno/a _____

Declaro que autorizo o/a meu/minha Educando/a a participar no estudo referido e compreendo que os dados e as imagens serão utilizadas exclusivamente para fins académicos, em contexto de estágio e apresentação de Relatório Final de Estágio.

Data: ____/____/____

Assinatura _____

* Este documento assinado deverá ser entregue à professora Cláudia Eiras, posteriormente, receberá uma cópia do mesmo.

2. Apêndice B- Diário de Bordo

Fase do estágio: Observação estruturada

Semana 1

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

Data: 08 de Outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- A aula iniciou com uma breve contextualização pela parte da professora titular sobre o estágio, o Mestrado e um breve resumo de como se iriam processar as aulas com a presença da professora estagiária a observar.
- Seguiu-se um aquecimento breve, que incluiu corrida em círculo, exercícios de respiração, pranchas e alongamento da coluna. Observou-se que **Aluna Y** apresentava uma postura mais introvertida, com um olhar vago e sinais de desconforto, demonstrando insegurança. A **Aluna X** estava posicionada na fila do meio, enquanto que a **Aluna Y** se encontrava na fila de trás.
- Durante o exercício de caminhada clássica (walk exercise), a **Aluna X** olhava frequentemente para o espelho, à procura de confirmação e segurança na execução dos movimentos.
- A **Aluna Y**, por outro lado, demonstrava uma necessidade constante de confirmação. Questionava frequentemente se seria possível repetir parte do exercício, o que indicava uma maior insegurança quanto à execução correta. Também procurava verificar se a professora ou a professora estagiária estavam atentas ao seu desempenho, frequentemente fazendo gestos como abanar a cabeça ou olhar diretamente para nós sempre que cometia algum erro.
- A professora optou por uma abordagem de marcação verbal dos exercícios, seguida da demonstração com música. Esta estratégia funcionou bem para a maioria das alunas da turma, incluindo a **Aluna X**, mas não teve o mesmo efeito com a **Aluna Y**, que procurava a minha aprovação sempre que executava os movimentos de forma incorrecta.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

- No centro da sala, a **Aluna Y** teve dificuldades durante o exercício de *allegro* e expressou claramente que não compreendeu o movimento, apesar de a professora ter repetido as instruções várias vezes. A professora, para tentar melhorar a compreensão da **Aluna Y**, trocou a aluna de fila, colocando-a à frente, para uma melhor visualização e prática do movimento. Esta estratégia demonstrou potencial, mesmo que a aluna não tenha conseguido executar o exercício sem erros.
- A **Aluna Y** também demonstrou dificuldades em projectar a sua voz, sendo frequentemente necessário que as colegas chamassem a atenção da professora para que ela pudesse comunicar as suas dúvidas. Quando **Aluna Y** questionou várias vezes a professora relativamente à musicalidade do, a professora sugeriu que todos os alunos contassem o exercício em voz alta, uma medida que ajudou na melhor compreensão do exercício por parte de todos.

Conclusão e Reflexão

As observações indicam que a **Aluna Y** enfrenta desafios relacionados com a confiança na sua execução e comunicação, e as suas interações com o grupo demonstram uma necessidade de apoio constante para ultrapassar essas inseguranças. A mudança de posição e as estratégias de repetição são medidas que podem continuar a ser aplicadas para proporcionar à aluna mais confiança.

A **Aluna X**, por outro lado, procura muitas vezes validação ao olhar para o espelho e demonstra necessidade de apoio constante, o que é natural neste processo de ensino aprendizagem.

Semana 1

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

Data: 09 de Outubro | Horário: 11h50m | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- A aula iniciou com um exercício de aquecimento na barra seguido de uma sequência de exercícios que já eram conhecidos por parte das alunas. A turma respondeu de

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

- forma positiva à repetição dos exercícios propostos, uma vez que a grande maioria das alunas ainda se lembraram das sequências.
- A professora alterou os lugares na barra após o exercício dos *pliés* (por norma as alunas posicionam-se na barra de forma aleatória), e colocou a **Aluna X** e a **Aluna Y** na barra do centro, entre duas alunas que, de um modo geral, têm uma maior capacidade de memorização e retenção dos exercícios.
- Nesta aula a professora optou por consolidar bem os exercícios da barra, utilizando várias vezes estratégias de pergunta/resposta e de autocrítica construtiva. As alunas foram questionadas sobre correções prévias e de que forma poderiam melhorar tecnicamente e artisticamente. Observou-se com esta estratégia implementada pela professora que a turma tem alunas bastantes conscientes do seu trabalho individual, das suas próprias fragilidades e aspetos a melhorar.
- Observou-se também que o ambiente em aula é propício à aprendizagem e que a turma, de um modo geral, é focada e interessada para a disciplina de Técnica de Dança Clássica. Nesta aula as próprias alunas pediram à professora para fechar a porta (que estava aberta para arejar a sala) quando ouviram barulho no corredor (no horário do intervalo de outros colegas) o que demonstra interesse na aula e consciência das necessidades das alunas para maior aquisição de conteúdos.
- A **Aluna Y** demonstrou dificuldade na percepção de uma correção técnica num *arabesque* e, apesar de várias tentativas e de várias estratégias utilizadas pela professora, a aluna continuava sem conseguir entender o que estava a ser pretendido. A professora utilizou a estratégia de pedir à aluna que ficasse mais alguns minutos no final da aula, para lhe explicar individualmente.
- Nos exercícios no centro, a professora pediu à **Aluna Y** e à **Aluna X** que se colocassem na fila da frente (depois de as mesmas se terem colocado na fila de trás) o que gerou algum desconforto na **Aluna X** que adotou uma postura mais introvertida.

Conclusão e reflexão:

As observações desta aula indicam que a professora soube utilizar estratégias diferenciadas e individualizadas para facilitar a aprendizagem de todos de forma equilibrada. Os minutos que a **Aluna Y** ficou no final da aula individualmente com a professora foram essenciais pois observou-se que a aluna estava mais relaxada (por não estar a fazer as colegas esperarem para

que ela adquirisse aquele conhecimento em específico) e ao mesmo tempo mais focada. Foi notória a necessidade de na aula serem proporcionados momentos específicos para beber água (ou pequenas paragens de 1 ou 2 minutos) para que essas alunas consigam voltar a focar nas tarefas propostas em aula. A estratégia da repetição de alguns exercícios é eficaz.

Semana 2

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

Data: 15 de Outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- A aula iniciou com um aquecimento breve, incluindo corrida em círculo, exercícios de respiração, pranchas e alongamento da coluna. A professora opta regularmente por iniciar a aula desta forma uma vez que as alunas vêm diretas de uma aula de ensino regular e esta é a primeira aula de Dança do dia, havendo assim a necessidade de ativar o corpo.
- A professora optou por decidir os lugares das alunas na barra nesta aula, posicionando a **Aluna Y** à frente e o mais próximo da professora possível. Observou-se que havia a tendência por copiar pelas colegas a marcação do exercício em vez de olhar para a professora e que isso depois tinha influência sobre a forma como executava o exercício, pois acabava por errar com mais frequência. A professora apercebeu-se disso e tentou, com pequenas frases como “L, estás comigo? Vamos marcar o exercício?” trazer o foco da aluna para um trabalho mais autónomo e individual.
- A turma estava muito participativa nesta aula e interessada no tema que estava a servir de base para esta aula que era o *épaulement*. Observaram-se algumas fragilidades no que diz respeito à coordenação dos membros superiores e inferiores, respiração e uso das cabeças.
- A **Aluna X** estava bastante participativa em aula participando várias vezes com questões mais técnicas (como a colocação do peso num *rond de jambe en l’air*) o que acabou por proporcionar alguns momentos de trabalho autónomo, uma estratégia

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

utilizada no momento pela professora que funcionou porque a turma assume uma postura muito trabalhadora e consciente.

- Seguiram-se os exercícios no centro, onde o trabalho dos *épaulement* continuou a ser o foco. A **Aluna X** colocou-se voluntariamente na fila da frente e demonstrou confiança e autonomia na aprendizagem.

Conclusão e reflexão:

Com as observações desta aula verifica-se que a **Aluna Y** ficou um pouco desconfortável com o seu posicionamento na barra e com o facto de se sentir mais exposta ao não ter ninguém para se ‘guiar’ num dos lados em que o exercício era executado, por estar a frente. A **Aluna X** nesta aula estava muito motivada, com uma postura proativa e mais autonomia na aprendizagem. A turma nesta aula demonstrou no geral algumas fragilidades no trabalho de coordenação e do *épaulement*. Apesar de ser um tema que as alunas gostam de trabalhar, observa-se que falta alguma maturidade no movimento e que tem de ser um trabalho contínuo para que comece a ser consistente.

Semana 2

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

Data: 16 de Outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- Esta aula foi direcionada para o trabalho de técnica de pontas que se iniciou com caminhadas clássicas na ½ ponta (*walks*) com o objetivo de trabalhar as corridas de palco.
- Seguiram-se os exercícios na barra. A turma não estava focada como normalmente está, o que fez com que a professora tivesse de marcar os exercícios várias vezes e fazer mais paragens durante a aula. Num exercício específico, a professora teve a necessidade de marcar três vezes e mesmo assim a **Aluna Y** não conseguiu entender e pediu à professora que voltasse a marcar o exercício; a professora iniciou a marcação e a aluna colocou-se de costas para professora, copiando o exercício por outra colega.

Quando questionada sobre o porquê de o ter feito, a **Aluna Y** referiu que era porque o exercício começava para o outro lado e que se confundia ao marcar ao contrário.

- A professora optou por utilizar alguns exercícios realizados na barra e aplicá-los no centro. Nesta aula especificamente foi benéfico para todas as alunas, uma vez que estavam com pouca capacidade de retenção dos exercícios.
- A professora elogiou a postura e *performance* da **Aluna X** e foi notória uma mudança imediata na sua expressão, motivação na realização dos exercícios e perseverança.
- A **Aluna Y** teve um momento de desconcentração e impertinência na aula, ao questionar a professora sobre um assunto irrelevante naquele momento (questionou no meio da explicação de um sequência de diagonal a professora quando chegavam os maillots da escola). A insistência pela parte da aluna fez com que o resto da turma começasse também a perder o foco e até a descontraírem e a rirem da situação. A professora assumiu um papel firme e pediu para falar com a aluna no final da aula.
- A abordagem da professora no final da aula com a **Aluna Y** não foi de repreender, mas sim de explicar que naquele momento a abordagem dela foi inoportuna e que não o podia voltar a fazer. Ao desculpar-se, a aluna assumiu que poderia ter encontrado outro momento para questionar, mas que tinha receio de se esquecer depois.
- Observou-se que a professora deu bastantes correções individualizadas aos alunos.

Conclusão e reflexão:

As observações indicam que havia um nível de desconcentração maior nesta aula comparado ao que normalmente tem sido observado. A estratégia que a professora optou por utilizar nesta aula com correções mais individualizadas fez com que o foco das alunas voltasse e com que voltassem a estar mais concentradas na aula.

O reforço positivo e o elogio teve um impacto extremamente positivo na **Aluna X** e observou-se também uma grande empatia pela parte das colegas, que demonstraram contentamento e apoio para com a colega.

Semana 3

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Data: 22 de Outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- Esta aula foi direcionada para o trabalho de técnica de pontas. Iniciou com um aquecimento breve, incluindo corrida em círculo, exercícios de respiração, pranchas e exercícios que exploravam a tatilidade dos pés.
- Seguiram-se alguns exercícios com a *soft ball* com o objetivo de ativar as articulações e músculos coxofemorais e para uma maior consciencialização postural.
- A **Aluna Y** chegou atrasada à aula o que se traduziu em alguma agitação na parte inicial da aula e uma maior dificuldade de encadeamento nas atividades propostas. Observei que, no geral, durante toda a aula, a aluna esteve mais ausente. Observei também que a Aluna L não tem tendência a marcar os exercícios à primeira: observa o que a professora está a marcar e apenas na segunda marcação é que espelha a professora, o que tem demonstrado ser benéfico para a aluna.
- A professora utilizou várias vezes a estratégia de marcar os exercícios verbalmente, o que permitiu identificar as alunas que estão à vontade com o vocabulário e as alunas que, por norma, conseguem aprender o exercício apenas com o estímulo visual.
- Foi utilizado o espelho como ferramenta de feedback e a professora alertou para a diferença entre a utilização desta ferramenta como mecanismo de ajuda para a visualização do que pode ser melhorado ou de indicação de melhoria. Alertou também para o lado negativo da utilização do espelho como autocrítica, após a **Aluna X** ter sido chamada à atenção por estar sempre a fazer os exercícios a olhar para espelho.

Conclusão e reflexão:

As observações indicam que devem ser utilizadas várias formas de marcação dos exercícios para que as alunas consigam sair da sua zona de conforto quando, por exemplo, a professora dita a sequência pretendida. É uma estratégia que não resulta com todas as alunas mas que também é uma atividade diagnóstica e de avaliação contínua essencial para professores e alunos.

A consciencialização sobre o correto uso do espelho como ferramenta de trabalho e não autocrítica foi essencial.

Semana 4

Relatório de Observação de Aula

Turma: 8º B

Data: 29 de Outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 30 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da observação:

- A aula iniciou com um breve aquecimento em círculo onde a professora incluiu corrida, respirações e alguns alongamentos.
- Observei que no geral as alunas demonstraram um pouco de desconcentração numa fase inicial da aula, o que tornou o início mais lento e com mais paragens. Quando toda a turma está menos focada na aula, é substancialmente mais difícil fazer com que as alunas diagnosticadas com PHDA consigam retomar o ritmo de trabalho. A professora adotou uma atitude bastante proativa nesta situação uma vez que, ao se aperceber, incluiu na aula pequenas tarefas para aumentar o foco e responsabilidade no trabalho das alunas; uma dessas tarefas foi um exercício de trabalho a pares (um dos grupos foi um trio), onde as alunas trabalhavam o *arabesque* apoiadas nas colegas e depois com a ajuda do espelho, davam pequenas correções umas às outras e partilhavam com a turma.
- Na secção de *allegro*, a **Aluna Y** estava a demonstrar alguma dificuldade na execução de um dos exercícios devido à velocidade do mesmo. Foi proposto à aluna que executasse a tarefa de forma mais lenta e que aos poucos aumentasse a velocidade; observei que esta estratégia foi bastante eficaz por ter sido proposta de forma inclusiva (“L, o que achas de fazeres o exercício mais lento e depois aumentarmos a velocidade?”) com a qual a aluna sentiu que melhorou a sua execução no momento.

Conclusão e reflexão:

As observações desta aula indicam que a professora tem uma ótima percepção da turma e das necessidades individuais e coletivas das suas alunas. A diferenciação pedagógica foi uma medida universal aplicada nesta aula que, devido à forma como foi introduzida, funcionou de forma eficaz e quase no imediato.

Observei que o trabalho a pares foi um momento de muita aprendizagem na aula e de retorno ao foco de trabalho; as alunas responsabilizaram-se pela colega com quem estavam a trabalhar ao pensarem conscientemente nas correções a dar.

Reflexão da fase de observação estruturada

Esta fase de observação revelou-se um período fundamental para fazer uma primeira análise da turma e observar algumas características como as competências técnicas das alunas, principais desafios a ultrapassar e alguns aspectos de diferenciação pedagógica que serão fundamentais para atingir os objetivos propostos para este estágio. Observou-se uma heterogeneidade da turma a nível técnico e performativo, mas ao mesmo tempo uma união, empatia e vontade de aprender e de desenvolver competências de todas as alunas por igual. Verificou-se uma boa relação entre a turma e a professora titular, que manteve sempre uma atitude proativa e disponível a lidar com as alunas, propondo sempre correções adequadas, pertinentes e eficazes.

Observaram-se as seguintes estratégias com retorno positivo:

- Diferenciação pedagógica: O facto da turma ter alunas com NEE fez com que a professora tivesse de encontrar estratégias de diferenciação pedagógica para todas as alunas envolvidas na aula. Exemplos podem ser ficar uns minutos extra depois da aula, colocar as alunas com NEE posicionadas de forma estratégica no estúdio e o trabalho a pares que se provaram estratégias eficazes.
- Repetição de certos exercícios ou sequências: funciona de forma eficaz para todas as alunas, principalmente para as alunas com PHDA da turma, uma vez que estão mais focadas nas correções e no feedback da professora.
- O uso do espelho com instrumento de feedback e a consequente alerta para que o uso do mesmo não deve ser uma forma de autocritica mas sim uma forma de autocorreção.

Observaram-se os seguintes pontos para reflexão:

- Maior incentivo para que as alunas executem uma marcação sempre correta e clara: poderá ser essencial criar uma estratégia em que as alunas têm de fazer sempre os braços sempre a 100% quando marcam os exercícios. É uma forma de todas as alunas, com ou sem NEE trabalharem mais as competências de coordenação.
- Proporcionar mais momentos para beber água: para além de ter benefícios para toda a turma é também uma Medida Universal de fácil aplicação e que permite as alunas com

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

PHDA ficarem-se por um curto espaço de tempo (1/2 minutos) nessa tarefa e depois regressarem ao próximo exercício focadas apenas na aula.

No geral observou-se que as alunas com NEE repetem alguns padrões que demonstram insegurança e algumas dificuldades em acompanhar a aula na sua totalidade. A **Aluna X** demonstra ser mais autónoma no seu trabalho, com mais capacidades técnicas e de raciocínio na aula, mas necessita bastante de reforço positivo e de sentir que o professor está a dar-lhe alguma atenção (por exemplo através de correções individuais). Tem consciência de algumas das suas dificuldades e tenta fazer um esforço para autonomamente as ultrapassar. A **Aluna Y** demonstra muitas dificuldades na retenção dos exercícios e tem uma atitude muito derrotista e de muita insegurança em aula. A diferenciação pedagógica é uma estratégia que resulta com esta aluna, uma vez que tem consciência das suas dificuldades de aprendizagem; tem dificuldade em entender algumas fragilidades técnicas por ter pouca consciência corporal. Ao observar estas aulas consegui ter uma percepção da turma no geral e focar-me também em alguns comportamentos que as alunas com NEE apresentam. Conclui-se que muitas medidas universais podem ser planeadas previamente, mas que as que se demonstraram mais eficazes ao observar, foram aquelas implementadas na hora, quando as dificuldades iam surgindo.

Fase do estágio: Lecionação acompanhada

Semana 1

Relatório da Aula

Turma: 8º B

Data: 30 de outubro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da aula:

Esta aula foi organizada de forma a ter uma componente de lecionação acompanhada (60m) e uma componente de observação (30m). Foi acordado que a professora cooperante faria a introdução à aula com um breve aquecimento e os exercícios de centro e que a professora estagiária lecionaria os exercícios da barra. Esta divisão teve como objetivo permitir que a professora estagiária tivesse o primeiro contacto de lecionação com a turma e para analisar a reação dos alunos a novos exercícios e a uma forma diferente de ensino. Previamente, a

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

professora cooperante partilhou com a professora estagiária que a turma estava a precisar de trabalhar o *épaulement* e as direções do corpo no espaço, principalmente os *écartés*. A sequência de exercícios na barra elaborada foi a seguinte:

| Exercício | Descrição |
|--------------------------|--|
| <i>Pliés</i> | <p><i>Demi plié</i></p> <p><i>Demi plié com allongé</i></p> <p><i>2 rises</i></p> <p><i>Grand plié</i></p> <p><i>Dégagé</i> para a posição seguinte</p> <p>% em 2ª, 5ª e 4ª; % para a esquerda</p> |
| <i>Battement tendus</i> | <p><i>2 Battement tendus devant</i></p> <p><i>Dégagé, plié, rotation, fecha 5ª</i></p> <p>% esquerda</p> <p><i>4 Battement tendus à la seconde</i></p> <p><i>Retiré devant</i></p> <p><i>Retiré passé derrière</i></p> <p>% tudo a começar <i>derrière</i>, com <i>fouetté</i> na mudança de lado.</p> |
| <i>Battement jetés</i> | <p><i>2 Battement jeté devant</i></p> <p><i>Dégagé, plié, rotation, fecha 5ª</i></p> <p>% esquerda</p> <p><i>4 Battement jeté à la seconde</i></p> <p><i>Retiré devant</i></p> <p><i>Retiré passé derrière</i></p> <p>% tudo a começar <i>derrière</i>, com <i>fouetté</i> na mudança de lado.</p> |
| <i>Battement Glissés</i> | <p><i>16 Battement glissé</i> com a perna direita</p> <p>% com a esquerda</p> <p><i>8 Battement glissé</i> com a perna direita</p> <p>% com a esquerda</p> |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| Exercício | Descrição |
|------------------------|--|
| | <p>4 <i>Battement glissé</i> com a perna direita % com a esquerda</p> <p>2 <i>Battement glissé</i> com a perna direita % com a esquerda</p> <p>4 <i>Battement glissé</i> direita/esquerda/direita/esquerda % tudo a começar para a esquerda</p> |
| <i>Rond de Jambe</i> | <p>4 <i>rond de jambe à terre en dehors</i> com <i>full port de bras</i></p> <p>2 <i>rond de jambe à terre en fondu</i> com braços <i>allongé</i></p> <p>1 <i>full ronds de jambe en l'air</i> a terminar em <i>arabesque allongé</i></p> <p><i>Passé par terre devant</i></p> <p>% <i>en dedans</i></p> <p>% para a esquerda</p> |
| <i>Adage</i> | <p><i>Développé devant</i> para <i>efface</i></p> <p><i>Développé à la seconde</i> para <i>écarté derrière</i></p> <p><i>Développé derrière</i></p> <p><i>Développé à la seconde</i> para <i>écarté devant</i></p> <p><i>Circle ports de bras</i> na ½ ponta</p> <p><i>Reverse circle port de bras</i> na ½ ponta</p> <p><i>Pirouette en dehors</i></p> <p><i>Demi détourné</i></p> <p>% para a esquerda</p> |
| <i>Grand Battement</i> | <p>4 <i>Grand Battement devant</i> para <i>efface</i></p> <p>4 <i>Grand Battement derrière</i> para <i>croisé</i></p> <p>4 <i>Grand Battement à la seconde en face</i></p> <p><i>Plié, Relevé 5ª, soutenu</i></p> <p>% para a esquerda</p> |

A professora estagiária tinha planeado ainda um exercício de *Rond de Jambe en'lair* e *Battement Frappés* que não teve tempo de lecionar. A professora titular também estava a dar

correções nesta fase de lecionação acompanhada da aula, o que foi benéfico para as alunas porque acabaram por ter correções mais individuais. Definiu-se que, como esta fase de lecionação acompanhada é bastante curta, sempre que ficasse estabelecido que seria a professora estagiária a dar os exercícios da barra, se manteriam os mesmos. Dessa forma, as alunas estariam já familiarizadas com as sequências propostas e focadas mais nos conteúdos técnicos e artísticos.

De forma geral, as alunas responderam de forma bastante positiva aos exercícios propostos; sentiu-se que as alunas estavam mais focadas nesta fase da aula, tendo ficado a questão se estariam nervosas por ser uma nova professora a dar os exercícios e dessa forma quererem mostrar e dar o seu melhor. Nesta aula não foram aplicadas medidas universais intencionalmente, uma vez que a intenção foi sentir as necessidades das alunas e resolver no momento.

Semana 2

Relatório da Aula

Turma: 8º B

Data: 5 de novembro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da aula:

Esta aula decorreu no primeiro dia após a paragem intercalar do primeiro período, o que trouxe alguma agitação no início da aula e um início de aula um pouco mais lento. Foi decidido que a professora titular da turma iria lecionar os exercícios da barra e a professora estagiária os exercícios do centro, com o objetivo de propor a dinâmica contrária à primeira aula de lecionação acompanhada. A sequência de exercícios na barra iniciou com um *warm up*, seguido dos *pliés*, *battement tendus*, *pas de cheval*, *battement jetés*, *ronds de jambe*, *adage* e *grand battement*. O exercício de *pas de cheval* era já conhecido das alunas e nesse momento foi mesmo notória a pouca capacidade de retenção da **Aluna Y**, uma vez que não se lembrava mesmo do exercício. Será porventura uma questão a refletir, porque a repetição foi um recurso utilizado com esta aluna que funcionou de forma bastante eficaz, mas num período de aulas com continuidade; ponderou-se se a questão da paragem intercalar não terá influenciado e nesse sentido será importante reavaliar a situação da aluna depois de, por exemplo, as férias de Natal.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Devido ao ritmo de trabalho das alunas, não foi possível implementar todos os exercícios de centro planeados e, em concordância com a professora titular, trabalhamos apenas um *centre practice*, um exercício de piruetas simples e um *pirouette enchaînement*.

| Exercício | Descrição |
|-------------------------------|---|
| <i>Centre Practice</i> | <p>- 5ª posição, direita à frente, <i>croisé</i> -</p> <p>2 <i>Battement tendus devant</i></p> <p>2 <i>Battement tendus derrière</i></p> <p>3 <i>Battement glissé</i> a terminar <i>en l'air</i></p> <p>2 <i>Battement glissé</i> e fecha 5ª posição, esquerda à frente</p> <p>% tudo para a esquerda</p> <p>% tudo com <i>battement jeté</i> em vez de <i>battement tendu</i></p> |
| Exercício de Piruetas | <p>3 <i>Battement glissé à la seconde</i> com <i>allongé</i> (último a terminar em <i>plié</i>)</p> <p>% perna esquerda</p> <p>8 <i>Battement glissé à la seconde</i> com a perna direita e <i>full port de bras</i></p> <p>3 <i>Battement glissé à la seconde</i> com <i>allongé</i> (último a terminar em <i>plié</i>)</p> <p>% perna esquerda</p> <p><i>Dégagé à la quatrième, demi plié</i>, dupla pirueta <i>en dehors</i> a terminas em 5ª, perna esquerda à frente.</p> <p>% tudo a começar com a perna esquerda</p> |
| <i>Pirouette enchaînement</i> | <p>- Começa na diagonal</p> <p><i>Tombé, pas de bourrée</i> a terminar em 4ª posição</p> <p>Dupla pirueta <i>en dehors</i> a terminar em <i>lunge</i>, braços <i>allongée</i></p> <p>% repete</p> <p><i>Rotación</i> para o <i>croisé</i> contrário</p> <p>Transfere o peso para 4ª</p> <p>Dupla pirueta <i>en dedans</i> a terminar em <i>plié, relevé</i></p> |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| Exercício | Descrição |
|-----------|---|
| | 3 <i>chaînés</i> Termina em <i>balance</i> , numa posição livre. |

No geral, as alunas responderam de forma positiva a estes exercícios propostos; a **aluna Y** teve algumas dificuldades em acompanhar a explicação dos exercícios de piruetas e foi necessário repetir três vezes a explicação do mesmo. Foi notória a motivação das alunas a trabalhar quando estavam a executar os exercícios propostos no centro, assumindo-se uma preferência pelo trabalho fora da barra.

Semana 3

Relatório da Aula

Turma: 8º B

Data: 11 de novembro | Horário: 15h | Duração da aula: 110 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da aula:

Esta aula foi organizada de forma a que a professora titular da turma conseguisse passar para as alunas o máximo de material coreográfico possível para o espetáculo de Dança Clássica a realizar-se no Auditório Municipal de Gaia nos dias 24 e 25 de janeiro. Ficou decidido que a professora estagiária daria apoio na lecionação desse mesmo material coreográfico, ao ajudar a corrigir pormenores, explicar detalhes e ajudar à repetição para as alunas que necessitassem. As alunas estavam extremamente motivadas mas ao mesmo tempo pouco concentradas por estarem num estado de maior excitação ao saberem que estavam a trabalhar para o espetáculo. O ritmo de trabalho das alunas não foi assim o mais desejado e por isso os objetivos propostos pela professora titular não foram todos cumpridos, ficando por lecionar uma das sequências pretendidas. Alertou-se as alunas para a necessidade de pensarem sobre o material coreográfico trabalhado nesta aula para que na semana seguinte a aula fosse mais produtiva.

Semana 4

Relatório da Aula

Turma: 8º B

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Data: 19 de novembro | Horário: 15h | Duração da aula: 90 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da aula:

Esta aula foi organizada de forma a que professora estagiária lecionasse de novo os exercícios da barra da aula de dia 30 de outubro e para perceber a capacidade de retenção das alunas e de que forma a repetição poderia ser benéfica para a planificação das horas de leção autónoma. De uma forma geral, as alunas conseguiam lembrar-se dos exercícios mas não de detalhes nem das direções das cabeças; a **aluna Y** respondeu de forma positiva a esta medida universal introduzida (a repetição) mas não conseguiu assimilar os detalhes dados em aula. Como as alunas estão em processo de ensaios para o espetáculo de Dança Clássica, assumiu-se que os exercícios não iriam sofrer alterações e que os exercícios lecionados na barra dia 30 de outubro e os exercícios lecionados no centro dia 5 de novembro se manteriam para o período da leção acompanhada. A professora titular da turma deu indicações e dicas sempre que pertinentes e no final da aula fizemos as coreografias a apresentar no espetáculo.

Semana 4

Relatório da Aula

Turma: 8º B

Data: 25 de novembro | Horário: 15h | Duração da aula: 110 minutos

Número de Alunas: 9

Descrição da aula:

Esta aula foi organizada de forma a que se realizassem os exercícios da barra e do centro previamente marcados pela professora estagiária. Acrescentou-se, aos exercícios do centro, um *petit allegro* e um *allegro I*

| Exercício | Descrição |
|----------------------|---|
| <i>Petit Allegro</i> | <p>3 <i>petit sautés</i>, braços em <i>bras bas</i> Fica em <i>demi Plié</i> 3 <i>petit sautés</i> <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i>, perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 4ª posição, braço esquerdo fechado em 3ª posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 2ª posição <i>en face</i>, braços em 2ª <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para 4ª posição, braço direito fechado em 3ª posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em 5ª <i>croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Petit sauté</i> para 1ª posição <i>en face</i>, braços em <i>bras bas</i> % a começar para o lado esquerdo</p> |
| <i>Allegro I</i> | <p><i>Entrechat trois derrière</i>, braços <i>bras bas</i> <i>Petit assemblé derrière</i> % primeiras duas contagens duas vezes 2 <i>Changements</i> % para a esquerda <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Changements com ¼ de volta, braços em bras bas</i> <i>Échappé à la seconde</i> a fechar em 5ª posição perna direita à frente, braços 2ª e <i>bras bas</i> <i>Échappé à la seconde</i> a fechar em 5ª posição perna esquerda à frente, braços 2ª e <i>bras bas</i> % as últimas 8 contagens a começar para a esquerda</p> |

Senti que o exercício Allegro I, por ter mudanças de direcção, não ficou claro para todas as alunas, sendo a espacialidade um *skill* que deve ser desenvolvido e isso ficou acordado com a professora titular. No geral a turma respondeu de forma positiva aos exercícios propostos e com motivação por estarmos a dar exercícios novos; refleti que para a preparação das aulas de leccionação autónoma, será benéfico ter uma aula “base” que à medida que as semanas vão passando, possa evoluir com pequenas novas “metas” a alcançar e novos desafios propostos a cada aula.

3. Apêndice C- Questionário

Olá, aluna do 8ºB!

Este questionário faz parte do meu estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança e tem como objetivo perceber como te sentes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Técnica de Dança Clássica.

Não existem respostas certas ou erradas, e todas as tuas respostas são anónimas. Peço que respondas com calma, sinceridade, atenção e reflexão. A tua participação é muito importante para mim.

Obrigada!
Daniela Pinto

Start



Reflexão sobre a experiência de aprendizagem

1. O que te motiva mais a aprender Dança Clássica? Podes falar sobre as aulas, exercícios, professores ou outros aspetos.



2. O que achas que a/s professora/s podem fazer para te ajudar a aprender melhor Dança Clássica? Há algo que achas que poderia ser feito de forma diferente?

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado



3. Quais são as partes mais difíceis para ti nas aulas de Técnica de Dança Clássica? Há algo em que sentes que precisas de mais ajuda?



4. Que tipo de atividades ou exercícios te ajudam ou poderiam ajudar a aprender melhor ?



5. Preferes trabalhar em grupo, pares ou individualmente? Porquê?



6. Há algo específico que gostarias de melhorar ou aprender nas aulas de Técnica de Dança Clássica?

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado



7. Que tipo de apoio achas que poderia facilitar a tua evolução nas aulas de Técnica de Dança Clássica? (por exemplo: explicações mais detalhadas, demonstrações, correções individuais, etc)



8. Como te sentes durante as aulas de Técnica de Dança Clássica? O ambiente na aula é propício para a tua aprendizagem? Porquê? Há algo que gostarias de ver mudado no ambiente da aula?



9. Como avalias a tua capacidade de concentração durante a aula de Técnica de Dança Clássica? Há algo que te ajude a manter mais o foco?



10. Sentes que consegues acompanhar o ritmo das aulas? Se não, o que achas que poderia ser ajustado?

4. Apêndice D- Respostas ao questionário

| | |
|---|--|
| | 1- O que te motiva mais a aprender Dança Clássica? Podes falar sobre as aulas, exercícios, professores ou outros aspetos. |
| 1 | Eu acho que o que mais me motiva é sobretudo o amor que tenho pela dança clássica, pois eu gosto de todos os aspetos, entre os exercícios as aulas e acho também muito importante a motivação que recebo por parte dos professores, esse é um aspeto que me ajuda bastante a não desistir. |
| 2 | O que mais me motiva para aprender a dança clássica é os exercícios mais complexos mas que também exigem uma maior e melhor performance, ou seja, trabalhar arduamente no início das aulas (principalmente no trabalho de barra que aos poucos trabalha pequenos movimentos e saltos que depois são conjugados nos exercícios mais complexos anteriormente referidos) para depois evoluir gradualmente para um melhor desempenho. Os professores são essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos e alunas, é crucial que estes apoiem os alunos e que não os "deitem abaixo". Para além disso é importante também ter os nossos momentos de conversa desde que, logo de seguida continuemos num bom trabalho e concentradas. |
| 3 | Eu sempre gostei de dançar, ando na dança desde pequena. Mas o que também me faz continuar a gostar da dança são os professores, acho que é bom ter um professor que acredita que nós conseguimos fazer mais e melhor. |
| 4 | Quando comecei a dançar no primeiro ano acho que levava tudo como uma brincadeira e isso aconteceu até meio do sexto ano. Acho que quando entrei para o sétimo ano e tive a professora Daniela comecei a gostar muito mesmo e a esforçar-me bastante para as aulas pois a professora sempre acreditou em mim e motivava-me a fazer melhor. A dança motiva-me muito pois decubro o meu corpo e respiro ou seja ao dançar sinto-me livre e sinto-me feliz |
| 5 | motiva-me o perceber que o meu Corpo pode dar sempre mais e ver que quando eu me es forço consigo alcançar alguns dos meus objetivos. Também muitas vezes o que me motiva é a atenção que os p professores dão -me. E faze pontas pois adoro e acho super bonito |
| 6 | O que me motiva nas aulas de Clássico são os exercícios das diagonais porque muitas vezes desafiam-me e eu acho isso importante. Também acho que os professores motivam muito, quando puxam por nós, pois sabem que somos capazes, e fazem com que nós queiramos melhorar. |
| 7 | Um aspecto que ajuda muito nesse processo é o professor estar aberto a erros, sem julgamentos. Outra coisa que, pessoalmente ajuda-me é a música do exercício ser agradável pois ajuda bastante no foco e muitas vezes nos tempos e contagens. Além disso saber que estamos a melhorar é muito bom pois ajuda as alunas a não simplesmente desistirem e pararem de tentar melhorar. Mas acho que o principal, na minha opinião são desafios pois estes nos dão um bom impulso além de vontade e determinação para melhorar cada vez mais. |
| 8 | A Dança Clássica é uma técnica de dança que eu classifico como mais rigorosa, então para isso é necessário coisas que me motivem para a disciplina coisas essas como: uma aula mais concentrada em diagonais, com piruetas, balances, (passos mais delicados); um trabalho mais dedicado a performance e á beleza do movimento; aulas em que coreografamos para o espetáculo; quando fazemos pontas e quando as professoras dão dicas de melhoria com um "toque" de generosidade. |
| 9 | O que mais me motiva a aprender dança clássica é o facto de nós compreendermos melhor o nosso corpo, pois temos de saber e conseguir executar o exercício e pensar em todo o corpo (ex.: para rodar andeor). Gosto também muito da maneira como as aulas se desenvolvem e como de um pequeno passo treinado na barra pode sair uma piruetta ou um gran jeté. Também gosto muito da professora pois o método de ensino é muito cativante e faz com que venhamos com mais vontade para as aulas. As aulas de dança clássica para mim são divertidas e um pouco difíceis, pois além de fazermos os exercícios temos de os compreender. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 2- O que achas que a/s professora/s podem fazer para te ajudar a aprender melhor Dança Clássica? Há algo que achas que poderia ser feito de forma diferente? |
|---|--|
| 1 | Acho que não, acho que todos os professores têm métodos de ensino diferentes mas acho que o aluno também deve ser versátil aos diferentes métodos e ter uma mente aberta para correções e as diferentes formas de fazer o mesmo exercício por exemplo. |
| 2 | Eu acho que a nível de exercícios das aulas, de disponibilidade e de preocupação que as professoras têm por nós alunas é incrível e crucial. Mas algo que é bom mas que por vezes rebaixa as alunas que têm maior dificuldade é quando as professoras as comparam principalmente quanto ao seu nível de flexibilidade, cada aluna é diferente e tem características diferentes, por tanto, são melhores em coisas diferentes. Algo que noto é que há professoras que apenas lhe interessam o facto das alunas levantarem e aguentarem muito ou pouco as pernas sendo que, como somos todas diferentes destacamo-nos em coisas diferentes. |
| 3 | Cada professora tem a sua forma de dar aulas e penso que não faria nada de diferente, pois é bom aprender os diferentes estilos de cada professor. |
| 4 | Acho que às vezes devemos fazer aulas diferentes para motivar mais as alunas e também devíamos fazer aulas de condição física que nos ajudassem a ter por exemplo mais força para levantar as pernas, mais força nos pés... Acho que mostrar como se faz também ajuda muito. |
| 5 | Acho que às vezes se podia fazer mais diagonais, pois acho que são uma das coisas que nos mais gostamos. |
| 6 | Eu acho que às vezes num passo que seja mais difícil as professoras, deviam ir um a um para tentar explicar melhor. E usar por exemplo exercícios duas a duas para exemplificar como fazer. Acho que as professoras também podiam procurar maneiras diferentes para exemplificar (por exemplo utilizar os elásticos para ver a postura dos braços). |
| 7 | Acho que seria bastante benéfico se as professoras dessem dicas de exercícios para superar ou melhorar os nossos pontos fracos/dificuldades, como por exemplo: melhorar o en dehior, ganhar mais força/firmeza no tornozelo, flexibilidade, posicionamento dos braços, etc. Pois muitas vezes sabemos o que melhorar mas não como melhorar. |
| 8 | A meu ver, (de maneira geral) as professoras de clássico demonstram esforço no sentido de nos (às alunas) ajudarem a aprender a disciplina de uma forma muito positiva, porém acho que existem mais coisas que podem tentar fazer como a tentativa de que haja mais aulas teóricas, dando-nos a oportunidade de perceber bem o conteúdo para depois o conseguirmos aplicar melhor no nosso corpo e também acho que a realização de questionários sobre a técnica de dança clássica de longe a longe seriam algo bastante positivo na melhoria das aulas desta disciplina. |
| 9 | Acho que as aulas são muito produtivas e o método como as professoras nos ensinam é muito bom. Acho também que devíamos ter algum tempo em aula onde nós estaríamos a fazer exercícios nos quais a professora nos devia dar correções individuais. Também acho que a professora podia dar-nos exercícios de trabalho autónomo para nós trabalharmos aquilo que não está tão bem, em casa. A professora podia também ter algum cuidado com as dificuldades de algumas pessoas e as suas lesões. Acho que podíamos variar, e em algumas aulas trabalhar só alguma parte do corpo, por exemplo um dia só os pés noutra só os braços, e assim conseguirmos perceber melhor a maneira de trabalhar essa parte do corpo num exercício que envolva muita coisa para se pensar e assim torne-se mais automático. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 3- Quais são as partes mais difíceis para ti nas aulas de Técnica de Dança Clássica? Há algo em que sentes que precisas de mais ajuda? |
|---|---|
| 1 | Para mim as partes mais difíceis são por exemplo exercícios em que é necessário ter força de pernas porque muitas vezes tenho a flexibilidade mas não a força para aguentar a perna. Também um aspeto sem ser técnico é o facto de não desistir. |
| 2 | Sinto que tenho mais dificuldade na flexibilidade, sei que preciso de trabalhar nisso, mas ao ver todas as colegas a terem um desempenho muito melhor nessa parte, deixa-me em baixo e desmotiva-me. Também inclui a flexibilidade nos pés que tenho de trabalhar bastante, tenho tentado, sempre que consigo (fora do período de aulas) utilizar a banda elástica para fortalecê-los. |
| 3 | Para mim as partes mais difíceis nas aulas de Técnica de Dança Clássica são as pirouettes e o manter o en dehors. |
| 4 | Quando as sequências são muito rápidas como por exemplo pequenos saltos tenho dificuldade a juntar a técnica com decorar o exercício, ou quando é para levantar as pernas (não é por não ter flexibilidade é por não ter força). |
| 5 | Acho que tenho mais dificuldades nos frappes e nos saltos e na força de core. Pois eu não consigo fazer os frappes, principalmente para a esquerda, tão rápido como eu ou os professores pretendiam. Os saltos pois muitas vezes tenho de pensar em esticar os pés e como eu fico cansada depois não consigo passar a informação para o corpo. A força de core por vai ajudar-me para fazer os exercícios |
| 6 | Eu sinto mais dificuldade em relaxar os braços, manter o equilíbrio, no adágio e no meu foco na pirueta. E acho que preciso de mais ajuda em tentar relaxar mais, e também quando são exercícios mais rápidos em tentar acompanhar melhor. |
| 7 | Acho que talvez seja a motivação. Eu esforço-me bastante para melhorar a técnica, mas sinto que estou a andar em círculos já a muito tempo, o que deixa-me com grande frustração e conseqüentemente menos motivada, apesar de estar a dar o meu melhor. Tenho consciência que muitas vezes o meu melhor ou o que acho ser o meu melhor não é suficiente mas não sei como realmente evoluir eficazmente em alguns casos. |
| 8 | As minhas dificuldades na dança clássica destacam-se/concentram-se mais no não ter um bom equilíbrio do meu corpo, por vezes desistir com um pouco de facilidade, estar muitas vezes desatenta (algo que já faz parte de mim), uma má colocação dos membros superiores, nem sempre conseguir perceber as correções e o meu maior inimigo a concentração. |
| 9 | Sinto que preciso de mais ajuda na colocação das pernas pois ao fazer um grand bateman sinto que as minhas ancas andam um bocado a dançar. Sinto também que preciso de mais ajuda nos saltos da diagonal pois não os consigo executar tão bem. A diagonal é o mais difícil para mim pois eu sei que não tenho um bom controlo espacial. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 4- Que tipo de atividades ou exercícios te ajudam ou poderiam ajudar a aprender melhor ? |
|---|--|
| 1 | Acho que por exemplo exercícios como barra de chão ajudam me a ter consciência em aspetos que muitas vezes na barra ou centro não tenho noção e acho que exercícios de força abdominal no meu caso são algo que necessito de fazer regularmente para progredir. |
| 2 | Já somos alunas do 8º ano e a dificuldade está a aumentar e penso que isso seja ótimo para a nossa evolução. O aumento de dificuldade dos exercícios, menos repetições, são exemplos de coisas que têm acontecido mais vezes nas aulas e que estão a contribuir para a nossa evolução. À medida que fazemos mais vezes, cada vez realizamos melhor e isso é muito importante para a nossa aprendizagem. |
| 3 | Acho que o adágio é um dos exercícios que me ajudaria mais no en dehors como também o round jambe e também exercícios que treinem mais o equilíbrio para me ajudar nas pirouettes. |
| 4 | De vez em quando poderíamos fazer uma aula dedicada a cada exercício fazendo com que o aperfeiçoa-se-mos. Ou ter algum sítio onde escreve se-mos os nomes dos exercícios e como fazê-los para podermos ir ver sempre que precisarmos. |
| 5 | Acho que só exercícios de consciência corporal me podiam ajudar pois sinto que quando os faço percebo melhor as força que tenho de fazer no meu corpo para que aquilo que é suposto aconteça e assim conseguir aplicar quando estiver a fazer aos exercícios . |
| 6 | Eu acho que me ajuda muito os exercícios com a banda elástica para os pés os alongamentos especialmente de pernas e os exercícios mais lentos porque requerem mais atenção aos pormenores. Acho que me ajudam exercícios mais individuais, ou seja que não juntam muitos movimentos num só exercício, pois acho que é uma forma de ver a técnica mais detalhadamente. |
| 7 | Na minha opinião, seria bom fazer uma aula diferente de tempos em tempos. Com isto quero dizer que fazer uma aula de flexibilidade ou uma aula com partes de variações ou inspiradas em alguns bailados seria bom tanto para aprendermos mais, quanto para nos divertirmos. Acho que a aula com partes de variações/inspirada em bailados seria uma boa opção também para conhecermos outras formas de aplicar a técnica, experimentarmos coisas diferentes e trabalharmos na nossa parte artística em contextos diferentes, não só para os espetáculos. |
| 8 | Eu acho que os exercícios com a bola e a banda elástica ajudam ainda um bocado para o fortalecimento dos nossos músculos, a resistência do nosso corpo e a nossa consciência corporal, ou seja acho que é algo bastante importante para as aulas de clássica e que as professoras podem sempre tentar fazê-lo mais vezes. Acho que realmente a realização de quizzes e/ou questionários iriam ajudar-nos a aplicar melhor o conteúdo e dessa forma contribuir para a nossa aprendizagem da disciplina de dança clássica. |
| 9 | Acho que para nos ajudar melhor a aprender um exercício a professora podia dividi-lo em exercícios mais pequenos, ou então como tinha dito antes trabalharmos separadamente as partes do corpo para assim facilitar a sua aplicação no exercícios. A professora podia também fazer exercícios, por exemplo uma assiste à outra para assim aprendermos também a auto corrigir-nos . |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 5- Preferes trabalhar em grupo, pares ou individualmente? Porquê? |
|---|---|
| 1 | Eu gosto de trabalhar em pares porém apenas com certas pessoas pois muitas vezes a pessoa não sabe o exercício ou acelera e de certa forma acho que não seja benéfico tanto para mim, que de certa forma ficarei "prejudicada", tanto como para a pessoa, acho também que isto têm haver com uma pequena discrepância de níveis entre as pessoas da turma. Pessoalmente prefiro trabalhar individualmente porque gosto de ter um momento sozinha em que possa mostrar as minhas capacidades e de certa forma sentir me a dançar e além disso no meu pensamento se fizer por exemplo um exercício sozinha a professora vai se focar mais em mim e dar me mais correções, sem mencionar a questão espacial. |
| 2 | Depende de que trabalho está em questão. Se for, por exemplo para fazer um trabalho de variações prefiro sempre trabalhos em grupo porque assim há uma maior variedade de opiniões e contribui para um trabalho mais limpo e mais criativo. Mas por outro lado se for, por exemplo, em aula fazer um exercício de diagonais prefiro fazer individualmente porque me sinto de alguma forma mais segura e confortável. |
| 3 | Eu gosto bastante de trabalhar em grupo porque acho que é uma boa oportunidade de nós nos ligarmos mais e termos mais respeito umas com as outras como não falarmos umas por cima das outras e muito mais. |
| 4 | gosto de trabalhar individualmente porque respiro sozinha e não tenho que me preocupar com os outros, mas também gosto de trabalhar em duplas porque respiramos juntas e sinto-me preenchida. |
| 5 | Eu prefiro trabalhar em pares pois sinto que se eu trabalhe em grupos que não vão querer saber daquilo que eu penso ou das minhas ideias , ou seja é como se eu estiver lá ou não estar ia dar ao mesmo , já em duplas a opinião das 2 pessoas acredito que seja mais válida para fazer alguma coisa . Em relação a exercícios prefiro á mesma duplas pois acho que pelo menos eu trabalho melhor e mais confortavelmente (sem pressão) |
| 6 | Eu prefiro trabalhar em pares, porque acho que podemos nos ajudar mutuamente, conforme a dificuldade que cada uma tem, e prefiro do que em grupo porque muitas vezes é muita confusão e não dá para prestar tanta atenção nas dificuldades individuais. Acho que em duplas é uma ótima forma de trabalho, para fazer exercícios mais detalhados mas também, para perceber as dificuldades de cada uma, e perceber de que forma é que podemos melhorar. |
| 7 | Normalmente prefiro trabalhar individualmente mas neste caso, apesar de também gostar desta opção, prefiro trabalhar em grupo, pois sinto um maior apoio e podemos nos ajudar mutuamente. Como por exemplo, no espetáculo de clássico, acho que trabalhamos muito bem em conjunto e que foi bastante benéfico para todas. Não tive muita experiência com trabalho em pares mas acho que dependendo da forma de escolha, pode funcionar bem. |
| 8 | Pessoalmente, eu acho que uma junção de um trabalho mais individual, a pares e/ou em pequenos grupos poderia resultar em algo bastante positivo, pois eu acho que nós (alunas de dança) ficamos mais motivadas quando não existe só uma tipologia de trabalho: trabalho individual, pois acho que ir diversificando ajuda a que uma pessoa não fique farta de alguma coisa, neste caso a dança clássica. |
| 9 | Individualmente, pois acho que consigo me focar melhor naquilo em que tenho mais dificuldades e por exemplo trabalhar mais pois posso estar sozinha no meu quarto a treinar, mas se por exemplo for para apresentar prefiro em grupos pois a pressão é dividida por todas mas caso seja preciso acho que aguentamos todas com a pressão. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 6- Há algo específico que gostarias de melhorar ou aprender nas aulas de Técnica de Dança Clássica? |
|---|--|
| 1 | Eu gostava muito de aprender partnering mas percebo que não seja possível devido à inexistência de rapazes. Gostava também muito de dedicar mais tempo à técnica de pontas é algo que acho de certa forma essencial pois é de certa forma um pré-requisito necessário caso queiramos seguir dança profissionalmente. |
| 2 | Como já referi anteriormente, gostaria de melhorar a minha flexibilidade, principalmente das pernas, costas e pés. Agora algo para aprender creio que não há nada em específico, adoro quando nas aulas realizamos e aprendemos os passos e movimentos que tanto vemos nos bailados e etc. |
| 3 | Eu gostaria de melhorar mais as minhas pirouettes, acho que é um passo muito usado nas coreografias, exercícios, e eu tenho dificuldades em fazer. Queria melhorar também o meu adágio, queria conseguir levantar mais as pernas e manter lá em cima. |
| 4 | Sim, gostava de aprender a levantar mais a perna, gostava de aprender mais grandes saltos, gostava de aprender a girar mas, também gostava de aprender mais sobre as pontas |
| 5 | Eu gostava de aprender mais exercícios nas pontas pois é uma das coisa que eu mais gosto na dança pois admiro muito |
| 6 | Eu gostaria de melhorar a fazer piruetas, pois sinto alguma dificuldade, também gostaria de aprender a fazer novos saltos pois é uma coisa em que eu tenho dificuldade, mas acho interessante desafiarmo-nos, pois é uma maneira de nos esforçarmos mais e fazer com que venhamos mais motivadas para a aula. |
| 7 | Como mencionei mais acima, gostava bastante de aprender partes de bailados ou até variações. Também gostava de melhorar os movimentos dos braços, estabilidade, flexibilidade (é claro) e melhorar na performance. |
| 8 | Sim, eu gostaria de melhorar o meu trabalho de ponta, pois é algo que me interessa bastante e que me dá gosto fazer. |
| 9 | Flexibilidade das costas pois gosto muito e acho importante pois por exemplo para fazer adagio dèrrier é preciso ter força e flexibilidade de costas. Gostaria que também trabalhássemos mais piruetas porque sei que é uma coisa que nos cativa a todas. Uma coisa que podíamos melhorar como turma acho que seria a nossa colocação e também variar mais as posições de centro porque sinto que são sempre as mesmas pessoas a ficar à frente. Podíamos também trabalhar mais um pouco sobre bailados e curiosidades (um pouco mais sobre teoria) pois acho que tornaria as aulas mais ricas, cativantes e mais interessantes. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | |
|---|--|
| | 7- Que tipo de apoio achas que poderia facilitar a tua evolução nas aulas de Técnica de Dança Clássica? (por exemplo: explicações mais detalhadas, demonstrações, correções individuais, etc) |
| 1 | Acho que correções individuais facilitariam a minha evolução porque muitas vezes sinto-me ignorada pela professora(não estou a falar da professora Dani) e sinto que não estou a ser corrigida de propósito. |
| 2 | As professoras esforçam-se imenso e dão sempre o máximo para aprendermos da melhor forma e penso que já fizeram de tudo para eu evoluir nas minhas maiores e também notórias dificuldades. A meu ver, agora para a minha evolução, tenho de realizar mais trabalho extra aula para se notar a evolução. Não há milagres, ou seja, as professoras já deram todas as dicas e exercícios para melhorarmos, agora é só aplicarmos, querermos e trabalharmos por mais mas evoluirmos todas. |
| 3 | Penso que para mim me ajudaria muito as correções individuais o facto de uma professora vir à nossa beira e ajustar ou só dizer o que está mal individualmente ajuda muito, isso põe-me a pensar mais vezes no que as professoras corrigem; e também fazer demonstrações mais vezes. |
| 4 | Gostava que os professores fossem extremamente rigorosos e que dessem todas as correções possíveis para melhorar e aperfeiçoar os movimentos, uma boa forma de o fazerem é demonstrando-os ou dando explicações muito detalhadas de o que devemos sentir. |
| 5 | Acho que as correções individuais facilitam mas a demonstração daquilo que eu estava a fazer e depois o que é suposto eu corrigir / fazer acho que facilitaria muito pois eu passo a perceber o que eu estava a fazer e o que eu tenho de fazer para o corrigir |
| 6 | Na minha opinião, acho que as explicações mais detalhadas ajudam-nos a melhorar , tal como as correções individuais pois desta forma percebemos com mais detalhes, quais são as nossas fragilidades e podemos perceber o que temos que trabalhar para alcançar um nível superior, e para perceber melhor os exercícios. |
| 7 | Gosto bastante de quando as professoras fazem correções individuais, pois acho que estas ajudam bastante na evolução e na consciência do que estamos a fazer e de como estamos a fazer. Às vezes estamos a cometer erros e nem nos apercebemos até as professoras os apontarem. Acho que as professoras explicam bem os exercícios e gosto quando às vezes usam exemplos ou metáforas para explicar o movimento pois ajuda bastante a compreender o que temos de fazer. |
| 8 | Eu acho que, para mim algo que facilitaria bastante a minha evolução na disciplina seria a realização de aulas teóricas e de quizzes sobre a técnica da disciplina, como já referi anteriormente. |
| 9 | Acho que o que mais me ajudaria a evoluir seria as correções individuais e mais detalhadas pois às vezes sinto que quando a professora dá uma correção a alguém ou à turma não consigo perceber tão bem como perceberia se a professora me viesse tocar e colocar-me corretamente posicionada e colocada. Acho que sinto que as demonstrações de exercícios estão bem, pois assim trabalhamos melhor a nossa capacidade de memorização. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 8- Como te sentes durante as aulas de Técnica de Dança Clássica? O ambiente na aula é propício para a tua aprendizagem? Porquê? Há algo que gostarias de ver mudado no ambiente da aula? |
|---|--|
| 1 | Muitas vezes fico irritada por causa das minhas colegas, apesar de gostar muito delas, porque elas dispersam muitas vezes e não voltam a concentrar coisa que se apenas acontecesse de vez em quando não teria mal mas o problema é que é na maior parte das aulas e eu e outras pessoas que realmente se esforçam para aprender e melhorar ficam de certa forma prejudicadas. |
| 2 | Sinto-me calma, tranquila mas acho que no início das aulas como venho dos intervalos sinto-me um bocado mais distraída e conversadora, mas que depois há medida que a aula começa e começa a decorrer, concentro-me. A nível de ambiente de aula, somos uma turma unida, de vez em quando mais conversadora, temos os nossos momentos de brincadeira mas acho que depois voltamos ao normal. Mas esses momentos não afetam a minha aprendizagem. |
| 3 | Eu normalmente sinto-me alegre nas aulas mas também quando não consigo fazer algum exercício ou algum passo fico frustrada comigo mesma e muitas vezes com vontade de chorar, acho que isso não acontece só comigo por isso acho que devíamos tentar manter mais a calma e não desistir logo à primeira, temos de tentar e tentar até conseguir. Penso que isso mudaria muito o ambiente de aula, acho que não ficaria um ambiente tão pesado e tão fechado. |
| 4 | Acho que quando entro na sala e começo a dançar todos os problemas lá fora desaparecem e parece que me esqueço deles até a aula acabar. Principalmente se for uma com um professor que gosto e que acredita em mim. |
| 5 | Por exemplo nas aulas da professora Daniela (Dani) sinto que fico mais motivada pois a professora tem um ambiente tranquilo em aula e por isso eu sinto-me mais à vontade, mas tem aulas como que eu gosto mas que me sinto muito pressionada pois o ambiente naquela aula parece muito mais pesado , como por exemplo nas aulas da professora Dani se eu errar num exercício depois tento acompanhar mas se eu errar o exercício noutras aulas e errar em alguma coisa sinto como se tivesse feito a pior coisa da minha vida |
| 6 | Eu sou uma rapariga um bocado ansiosa, então fico nervosa facilmente, mas acho que as aulas são um ambiente onde eu não me sinto com vergonha e isso é bom. Embora, ache que devemos melhorar a atenção em aula (aspecto que temos vindo a melhorar)para aprendermos e aplicarmos melhor os exercícios, correções etc... Também me sinto concentrada quando o grupo não está tão ansioso, mas sim quando está calmo. |
| 7 | Acho que o ambiente é propício para a aprendizagem mas durante as aulas sinto-me frustrada bastantes vezes, não por culpa das professoras mas pelo modo que estou a fazer as coisas. Tenho de mencionar que gosto bastante do modo em que a professora Daniela nos incentiva a fazer mais e melhor. |
| 8 | Na minha opinião, tudo o que engloba o ambiente de sala de aula nunca foi e não é de toda uma preocupação, e sim acho que o ambiente na aula é propício pois as professoras esforçam-se sempre por ter uma boa relação com as alunas , ou seja não, não há nada que eu gostaria de ver mudado no ambiente de sala de aula. |
| 9 | Não, acho que as aulas são muito boas como turma pois apoiamo-nos umas às outras e gosto muito dos momentos crazy que temos em aula. Mas sinto que nem todas aproveitamos esses momentos, nem as aulas da mesma forma. Sinto também que devíamos ser consideradas mais iguais e não haver tanto a distinção de quem é melhor e quem não é tão bom. Acho que podíamos às vezes ter pessoas a assistir às nossas aulas tipo colegas ou professores da formação geral caso dê pois assim ficaríamos mais normalizadas quando tivéssemos uma aula aberta ou um espetáculo e assim nós ficaríamos menos à vontade pois são pessoas que nós conhecemos . |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| 9- Como avalias a tua capacidade de concentração durante a aula de Técnica de Dança Clássica? Há algo que te ajude a manter mais o foco? | |
|---|--|
| 1 | Acho que a minha concentração nas aulas é boa e acho que isso também faz parte da grande motivação que tenho para aprender e melhorar e acho que é necessário ter a noção de que a partir do momento que se entra num estúdio de dança é para trabalhar e deixar os problemas do lado de fora. |
| 2 | Sou uma aluna focada, mas que por vezes tenho conversas paralelas e que perco o foco. Penso que isto seja um bocado relacionado com a minha personalidade e não de algum problema ou algo do género. Tenho de me esforçar para não perder o foco nas aulas. |
| 3 | Acho que sou uma aluna concentrada, mas que de vez em quando também me distraio ou entro nas brincadeiras que as minhas colegas fazem, mas quando é mesmo para ficar focada eu fico. |
| 4 | Muitas vezes estou concentrada mas outras vezes nem tanto, acho que isso me prejudica a decorar os exercícios, a minha concentração nem sempre é boa e isso depende muito do professor e de como ele dá a sua aula. |
| 5 | eu acho que eu estou concentrada nas aulas mas que por vezes acontece de me distrair sozinha , mas choque isso sou que devo tentar controlar , como se eu estiver a ver que que me estou distrair tentar ao máximo volta para dentro da aula (ou para a terra) |
| 6 | Eu sinto que consigo-me manter focada e concentrada a maior parte das vezes, acho que tenho um boa capacidade de concentração. Um aspeto que me ajuda a manter melhor a minha postura, foco, atenção etc... é quando os professores vêm à minha beira, pois desta forma sinto que estou a ser "observada", o que me faz concentrar mais, e manter a minha postura em aula. |
| 7 | Acho que sou uma aluna focada embora às vezes esteja ligeiramente distraída. Acho que o ambiente da aula ajuda bastante e que o facto das turmas A e B estarem separadas também. |
| 8 | Eu avalio a minha capacidade de concentração/foco como a minha maior dificuldade, (e é algo que me constitui),mas acho que sim, existe algo que me pode ajudar nisso, as aulas mais interativas e dinâmicas. |
| 9 | Acho que estou atenta nas aulas e acho que podíamos estar mais distribuídas nas barras e menos à beira de pessoas mais propícias para nós conversarmos. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | 10- Sentes que consegues acompanhar o ritmo das aulas? Se não, o que achas que poderia ser ajustado? |
|---|--|
| 1 | Eu consigo acompanhar e acho até que de vez em quando podíamos ter mais ritmo pois em outras escolas não será assim, a professora não vai passar 30 minutos de duas aulas apenas a explicar um exercício(não é para a prof Dani nem Marta) |
| 2 | Sinto que acompanho bem o ritmo apesar de, de vez em quando, ter algumas dúvidas. Decoro muito bem os exercícios, nomes de passos... para mim é algo natural não sinto que tenha de trabalhar |
| 3 | Eu tento ao máximo acompanhar mas nem sempre consigo, ainda para mais quando se trata de fazer pontas, eu tenho um ritmo mais lento a fazer pontas, também porque muitas vezes tenho algum receio de subir à ponta em algum movimento ou passo e me magoar. |
| 4 | Acho que sim, às vezes estou mais cansada e é mais difícil assimilar tudo mas isso é algo que tenho que melhorar. Mas em termos do andamento das aulas acho que está tudo ótimo. |
| 5 | sim, acho que consigo acompanha minimamente bem mas quando os exercícios são um pouco maiores do que o normal eu perco-me um pouco |
| 6 | Eu sinto que consigo acompanhar, sinto mais dificuldade em acompanhar quando aprendemos um passo novo, pois nem sempre consigo fazê-lo de primeira, mas isso é normal. Acho que quando aprendemos algum movimento novo o professor/a devia tentar explicar mais calmamente (se possível demonstrar), para facilitar a compreensão dos alunos. Algumas vezes sinto dificuldade em exercícios que juntam as cabeças, direções etc..., pois não tenho tanta facilidade em coordenar tudo. |
| 7 | Acho que consigo acompanhar o ritmo das aulas minimamente bem. Também acho que o ritmo é bastante adequado pois não é demasiado rápido mas não lento o suficiente para ficarmos "confortáveis". |
| 8 | Eu acho que as professoras têm nos proposto um bom ritmo das aulas e que eu até acompanho o ritmo das aulas, porém às vezes não, mas eu acho que essas vezes acontecem involuntariamente por minha causa que nem sempre estou a 100% concentrada nas aulas, e que realmente não é um problema das professoras. |
| 9 | Acho que sim, pois caso seja preciso a professora ajuda-nos a conseguir acompanhar pois repete e explica-nos tudo. |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

5. Apêndice E- Focus Group

Link para o focus group:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wMNVGwSsXQ0SWSeWN9xPXwnTTUIf07dK?usp=sharing>

19 de maio de 2025, 8h30m

Duração: 37m02

00:00:02- Professora Estagiária

Ok, então bom dia.

00:00:03- Alunos

Bom dia.

(em coro)

00:00:06- Professora Estagiária

Vamos começar então aqui esta discussão sobre o que é que foi este processo todo, destas aulas que eu tive convosco, pode ser? No início fizeram entrevistas que teve a ver com o que é que se ia desenvolver daqui para a frente e agora, podíamos que pensassem agora aqui um bocadinho sobre o que é que foi este processo todo, ok? Não têm todas de responder, a menos que eu vos peça para responderem todas, está bem? Pronto. Então, neste processo todo, destas aulas todas, o que é que vos motivou mais? Com o quê que ficavam mais motivadas nas aulas?

00:00:50- Aluna 1

Tem que ser algo com a professora Daniela!

(risos)

00:00:54- Professora Estagiária

Sim, [REDACTED]!

00:00:55- Aluna 2

A melhor disposição dos professores. Mais tipo, ativos e motivados.

00:01:03- Aluna 3

Os professores puxarem mais por nós, então acho que ficamos mais motivados para fazer os exercícios.

00:01:10- Aluna 4

Os inícios das aulas mais ativos, a acordar os exercícios.

00:01:15- Professora Estagiária

Ok. Portanto, a energia do professor ou o approach do professor. Ok. Depois de termos falado e refletido um bocadinho sobre o que é que vocês podiam melhorar, na verdade o que é que gostavam de aprender nas aulas de dança clássica, acham que houve tentativa da parte dos professores, nestas aulas de estágio, houve tentativa para que isso acontecesse? [REDACTED]!

00:01:42- Aluna 2

Sim, e até tivemos, nesta altura, aulas assim diferentes, não era sempre só ir ao barra, fizemos aulas só no centro, fizemos coisas diferentes, acho que sim, houve tentativa.

00:01:58- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:02:01- Aluna 5

Sim, eu vi algum desempenho da parte da professora para tentar tornar a aula mais ativa e mais interativa e assim.

00:02:11- Professora Estagiária

Ok. Mais alguém quer dizer alguma coisa? [REDACTED]?

00:02:16- Aluna 6

Também acho que notou-se bastante uma mudança, porque os professores andam a tentar fazer aulas um pouco mais diferentes, andamos sempre a variar, nem que sejam coisas parecidas, e é muito bom.

00:02:26- Professora Estagiária

Ok. E o facto de termos feito uma aula base, não é? Porque nós tivemos uma aula mais ou menos marcada, desde o início, quando eu comecei a dar-vos aulas sozinha, certo? Acham que isso vos ajudou no processo de aprenderem competências, melhorarem técnica? Sim, não? Porquê é que vos ajudou? Porquê é que não vos ajudou? Sofia!

00:02:51- Aluna 7

Eu acho que ajudou, porque era sempre o mesmo exercício e podíamos focar mais na parte técnica do que estar a decorar o exercício em si.

00:02:58- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:03:00- Aluna 3

Eu concordo, acho que ajudou, porque pudemos corrigir os nossos erros, por exemplo, numa aula a professora corrigiu-me neste exercício e como vai ser o mesmo exercício eu posso pensar nessa correção e aplicá-la.

00:03:14- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:03:16- Aluna 6

Também concordo com o que disseram, era mais fácil lembrarmos das correções, porque era a mesma base de exercício e como também já sabíamos o exercício, era muito melhor para trabalharmos na expressividade e tentar alongar o movimento e como disseram na correção da técnica.

00:03:31- Professora Estagiária

Ias dizer a mesma coisa, [REDACTED]? [REDACTED]?

00:03:34- Professora Estagiária

Pronto, eu também acho que ajudou bastante na memorização dos exercícios, porque ao estarmos sempre a fazer a mesma coisa acaba por ficar na cabeça e pronto, achei isso algo positivo.

00:03:46- Professora Estagiária

E acham que depois ao irmos evoluir o exercício, ao fazermos em reverse, ao fazermos em meia ponta, ajudou-vos? Ou depois voltavam à estaca zero de, “aí já é uma coisa diferente e eu já não sei o que é que estou a fazer?”. [REDACTED]!

00:04:03- Aluna 8

Eu acho que conseguiam manter, tipo, como é que fazia o exercício, lembrávamos como é que era a estrutura do exercício, mas às vezes podíamos enganar no início, quando começamos a fazer, porque era das primeiras vezes que estávamos a fazer isso, mas se calhar as correções já se perdiam um bocado quando aumentávamos o grau de dificuldade do exercício.

00:04:26- Professora Estagiária

Ok. E quando vocês falavam no início do ano dos desafios, aquilo que sentem mais dificuldade nas aulas de dança clássica, sentem que conseguiram superar alguns desses desafios? Sentem que continuam os mesmos? O que é que sentem? [REDACTED]?

00:04:43- Aluna 9

Eu sinto que, eu ao menos eu consegui superar imensos desafios que eu estava a sentir dificuldade...

00:04:49- Professora Estagiária

Por exemplo, quais?

00:04:51- Aluna 9

Por exemplo, o *pull up*, o abdominal e não sei o quê. (*risos*) E também como a professora nos motivou mais, acho que o trabalho saiu um bocado da sala de aula e foi um bocado para casa, então ajudou imenso a ter ultrapassado.

00:05:10- Professora Estagiária

Ok. Boa! E [REDACTED]!

00:05:11- Aluna 8

Eu acho que havia coisas que se calhar no início do ano eram mais difíceis para mim, porque se calhar não se calhar percebia tão bem como é que se fazia e acho que às vezes algumas explicações que a professora deu fizeram entender melhor e passou a ser uma coisa mais simples.

00:05:28- Aluna 2

Há dificuldades que eu tenho, por exemplo a flexibilidade e a força nas pernas que não consigo alcançar, nem superá-las, mas uma coisa que eu tinha muita dificuldade era não responder aos professores e vir com mais disposição para a aula e gostar de dançar quando estava na aula e acho que isso melhorou também.

00:05:52- Professora Estagiária

Ok. Mais alguém? Não? Ok. Vocês também escreveram... havia uma pergunta que era sobre o que é que vocês gostavam de, que tipo de atividades é que acham que vos podiam ajudar a melhorar? Acham que algumas dessas coisas que vocês falaram e escreveram foram implementadas? Sim? Não? Se foram implementadas, sentem que funcionou? Não funcionou? Não se lembram do que é que escreveram? Diz [REDACTED].

00:06:24- Aluna 6

Eu tinha escrito que achava que era muito bom quando os professores davam desafios e eu acho que começaram a surgir mais desafios, mais coisas diferentes, que as professoras às vezes ainda dizem “só experimentem e não tenham medo de errar”. Eu acho que foi muito bom até para motivar, que vou trabalhar para conseguir fazer isto. Mas sim, acho que isso foi o principal também, que foi muito bom, os exercícios começaram a ser, dizendo assim de uma forma mais simples, mais bonitos assim. E dava uma motivação para começarmos a trabalhar

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

a expressividade, essas coisas.

00:07:01- Aluna 3

Eu acho que lembro-me de escrever para usar, por exemplo, a banda elástica para corrigir as posições e eu vi este período que utilizaram mais isso e eu acho que ajudou para perceber onde é que estão as nossas fragilidades e onde é que podemos melhorar.

00:07:18- Professora Estagiária

Boa. [REDACTED]?

00:07:20- Aluna 7

Eu tinha escrito para fazermos mais exercícios tipo em duplas para percebermos melhor. Eu acho que à medida que foram continuando as aulas, conseguiram, houve aulas que nós fizemos algum trabalho em grupos e eu acho que foi bom para nós conseguirmos perceber.

00:07:38- Professora Estagiária

Ok. E o trabalho em pares foi benéfico para vocês? Sentiram que vos ajudou? Sim? Não? Porquê é que sim? Porquê é que não?

00:07:48- Aluna 8

Depende, eu acho que às vezes não se percebia muito bem o que é que era para fazer com o par, então às vezes não corria tão bem porque, sei lá, se calhar não ajudou a melhorar, não tinha percebido, e não conseguia ajudar a outra pessoa e aí não ajudava muito, mas quando percebíamos bem o que era para fazer, ajudava.

00:08:08- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:08:09- Aluna 5

Eu acho que era uma mais-valia, lá está como a [REDACTED] disse, se uma das partes do grupo conseguissem perceber o exercício porque assim uma ajudava a outra e eu acho que isso é muito benéfico na dança.

00:08:27- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED] [REDACTED].

00:08:30- Aluna 1

Eu achei que dependeu um bocado porque em exercícios que era para ter a consciência movimento, eu acho que ajudou, mas por exemplo quando era para marcar um exercício em *reverse* ou quando era uma coisa que subia um exercício de nível, eu acho que não ajudou.

00:08:49- Professora Estagiária

Porquê?

00:08:50- Aluna 1

Porque eu acho que podia ser benéfico para as duas partes ou só para uma, porque se uma pessoa estivesse a fazer mais rápido que outra pessoa, a outra pessoa ia ficar a ajudar a outra pessoa e em vez de já ter marcado o exercício, por exemplo, no tempo que foi pedido, podia ainda estar numa certa parte para ajudar a outra pessoa.

00:09:13- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:09:16- Aluna 7

Eu ao contrário da [REDACTED], eu acho que o fazer o exercício em *reverse* ou normal em pares, acho que ajudou-me mais porque assim algumas dúvidas que eu tinha eu podia tirar com outra pessoa e acho que era mais fácil fazer em duplas.

00:09:37- Professora Estagiária

Ok. Boa. [REDACTED]? Desculpa, não vi.

00:09:43- Aluna 6

Eu acho que foi benéfico, mas que ainda não foi totalmente aproveitado porque nós não estamos completamente acostumadas a trabalhar em duplas em aula ainda assim.

00:09:53- Professora Estagiária

Ok, boa. E há alguma coisa que vocês sintam mesmo especificamente que conseguiram melhorar ou evoluir nestas aulas? Tecnicamente ou performaticamente? Agora gostava que toda a gente respondesse mesmo que a resposta fosse não, não melhorei nada, está bem?

[REDACTED]!

00:10:14- Aluna 6

Eu consegui notar muito a melhoria da minha flexibilidade. Sei que ainda tenho muito para trabalhar mas também agradeço pelo apoio que a professora tem dado, e também na coordenação e eu tenho começado a perceber melhor como é que é a parte da expressividade. Porque antes eu não conseguia perceber exatamente muito bem mas a professora explica sempre em aula e explica de vários pontos diferentes o que faz com que a partir de um ponto nós consigamos perceber.

00:10:41- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]!

00:10:43- Aluna 4

Eu acho que estas aulas me ajudaram mais a perceber como é que eu posso expressar mais e dançar e acho que melhorei nesse aspecto, dançar mais.

00:10:53- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:10:54- Aluna 3

Eu acho que melhorei a flexibilidade. Acho que também consegui alongar mais, relaxar mais a mão que eu tinha bastante dificuldade nisso. E acho que também consegui perceber melhor como me expressar e e isso.

00:11:11- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:11:13- Aluna 5

Eu acho que mais se calhar para o final eu consegui melhorar um bocado a minha resistência e persistência nas aulas mas isto deu-se também à motivação por parte da professora que eu acho que sem... que eu tenho certeza que sem a motivação da professora era impossível eu conseguir estar melhor neste aspecto. E também acho que também mais para o final consegui melhorar um bocadinho a minha técnica o que eu não estava a conseguir cumprir tanto, por exemplo, no segundo período mas que não tinha nada a ver com a professora.

00:11:57- Aluna 2

Eu acho que consegui entender melhor o conceito e o aplicar o *pull up*, porque não entendia de todo como é que fazia e acho que também em todos os exercícios consegui trabalhar melhor a minha expressividade. E é isso.

00:12:21- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:12:22- Aluna 8

Como a [REDACTED] estava a dizer, eu também não percebia o que era o *pull up* antes. Eu achava que era uma coisa que não tinha nada a ver e quando a professora explicou, e mostrou aquela imagem, eu acho que eu percebi muito melhor todas as partes. Depois a parte que a professora está sempre a falar na aula que nós temos de dançar e isso, eu sinto que eu penso muito nisso mas eu não consigo transmitir isso. Se calhar não percebo como é que se faz e não consigo transmitir que estou a tentar fazê-lo.

00:12:55- Professora Estagiária

Ok, [REDACTED]?

00:12:56- Professora Estagiária

Eu acho que antes nós tentávamos a expressividade mais no centro e com a facilidade que a professora nos fez o exercício e com o facto de estarmos sempre a repetir todas as aulas, já sabemos mais ou menos os exercícios, judou muito mais a importar os exercícios na barra e eu acho que antes não acontecia tanto isso e foi uma mais-valia a professora ter mantido a mesma barra e ter sempre as mesmas coisas porque fez-nos expressar mais. Eu acho que como turma, toda a gente conseguiu melhorar muito mais a expressividade na barra.

00:13:31- Professora Estagiária

■■■■?

00:13:33- Aluna 7

Eu acho que a parte da expressividade eu ainda não consegui; eu já percebi o que é que é mas eu ainda não consegui fazer propriamente. E a parte de eu comecei a perceber melhor nos exercícios as forças que eu precisava de fazer para conseguir fazer o exercício.

00:13:56- Professora Estagiária

Hmm Hmm... ■■■■ ■■■■!

00:13:58- Aluna 1

Eu acho que melhorei a força abdominal com os exercícios que fazemos no início da aula e acho que a professora explicou bem a parte da expressividade só que eu não consigo aplicar ainda.

00:14:15- Professora Estagiária

Ok. Daquilo que eu ia dizendo ou das demonstrações ou dos exercícios que fomos fazendo em aula, o que é que vocês sentem que eu fiz que vos ajudou a evoluir? Ou a melhorar? Ou nada? ■■■■?

00:14:43- Aluna 5

A motivação que a professora dá sempre a todas nós com coisas diferentes para cada uma, porque cada uma tem diferentes dificuldades, então, pronto eu acho que isso foi bastante positivo.

00:14:57- Professora Estagiária

Ok. ■■■■?

00:14:58- Aluna 3

Eu concordo e acho que pela motivação e também pelas correções individuais, eu acho que ajudou a nós conseguimos perceber o que estava mal e a também esforçarmos para fazer com

que isso ficasse direito.

00:15:13- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]?

00:15:14- Aluna 8

Eu acho que, na verdade, as correções mais individuais ajudam-nos a perceber melhor e às vezes as formas de explicar as coisas fazem com que nós consigamos mostrar o que se calhar já estávamos a pensar antes, mas não estávamos a fazer bem porque não tínhamos percebido.

00:15:33- Professora Estagiária

Hmm hmm... [REDACTED]?

00:15:34- Aluna 2

Também falando das correções, quando, por exemplo, tínhamos uma dúvida de como... de onde é que era, por exemplo, no *écarté derrière*, foi benéfico mostrar como uma aluna, dar uma correção e alguém estar a fazer para toda a gente conseguir ver e depois fazermos isso, pronto acho que isso é bastante benéfico para percebermos não só a ver, mas também no nosso corpo.

00:16:05- Professora Estagiária

Ok. E relativamente ao ambiente da aula, o que é que vocês sentiram? Sentiram que melhorou? Sentiram que se manteve igual? O que é que sentiram? Sentiram que foi propício para vocês aprenderem? Sentem que aprendem também melhor se for nas aulas de manhã, à tarde? Sentem que aquele horário às três da tarde é bom para vocês? Desenvolvam.

00:16:29- Aluna 9

Eu acho que o horário da terça-feira foi muito bom. Nós já vínhamos basicamente preparadas para aquela aula. Acho que de manhã custa um bocadinho mais porque estamos um bocado a dormir. E eu acho que... (*pensa*). É isso.

00:16:53- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:16:54- Aluna 8

É assim, quando nós fizemos os formulários, eu escrevi que achava que o ambiente até estava bom, só que depois nós conversámos todas sobre essa pergunta e eu pensei melhor no que elas tinham dito e foi uma coisa que eu tive atenção durante muito tempo. Até agora tive bastante atenção na aula e sinto que antes estava... quando as pessoas não conseguiam fazer coisas ou assim, ficava uma coisa muito estranha e depois as pessoas paravam de se esforçar. Estava um

ambiente muito estranho. Mas sinto que ao longo do tempo isso tem melhorado e melhorou a forma de, às vezes, algumas de nós respondermos aos professores ou quando não conseguimos fazer alguma coisa, esforçarmos e não ficarmos amuadas, acho que tem melhorado muito.

00:17:46- Professora Estagiária

■?

00:17:47- Aluna 2

Eu acho que, de modo geral, nós somos uma turma que é trabalhadora mas que às vezes tem momentos de dispresão, mas algo que notei desde o início, mesmo do ano até agora, é que nós temos tido menos conversas paralelas e até vimos mais cedo para as aulas e isso. E eu acho que o melhor horário para termos aula é mesmo à terça-feira, por exemplo, à segunda, nós trabalhamos melhor, mas se calhar a técnica não está tão boa. À quarta, não sei, acho que sinto que o melhor horário é mesmo à terça e que, também com o que a ■ disse, que ultimamente estamos tão... não tão resmungonas e acho que não desistimos tão facilmente, mas também nos apoiamos umas às outras. Mas quando é para dar espaço, também damos espaço.

00:18:37- Professora Estagiária

Ok. ■?

00:18:38- Aluna 6

Acho que o ambiente está muito mais leve, muito menos pesado, ainda mais como a Carmo disse, quando alguém se engana, não consegue fazer alguma coisa e acho que o melhor horário é mesmo o das três, porque nós só temos dança até o final do dia. Por exemplo, de manhã às vezes estamos stressadas e depois ficamos a pensar no que vai acontecer no dia, esqueci-me de fazer o TPC não sei o quê, vou ter teste não sei o quê. E acho que ao final do dia é melhor para só nos concentrarmos na dança, na aula e no que temos de fazer.

00:19:10- Professora Estagiária

Mas vocês não acham que têm melhor rendimento... Desculpa, ■.

00:19:14- Aluna 1

Eu acho que o ambiente da aula da professora Daniela é diferente das outras professoras, porque eu acho que com certas professoras, por exemplo, existe mais frustração, porque são aulas mais técnicas e nós não conseguimos atingir o nível técnico, então acho que ficamos mais frustradas. E de outras professoras nós dispersamos mais e acho que na aula da

professora Daniela eu acho que é um ambiente assim mais leve, digamos assim. Eu acho que não estamos tão frustradas e a professora também impõe respeito, então acho que ninguém dispersa.

00:20:03- Professora Estagiária

Ok. Pegando aqui na questão dos horários, vocês não acham que de manhã tem um rendimento maior? Tecnicamente não acham que estão mais alertas, não acham que estão mais propícias para trabalhar para a aula de clássico? [REDACTED]!

00:20:16- Aluna 8

Depende, porque por exemplo, quando temos esta aula de segunda-feira, muitas vezes nós fazemos barra de chão e eu sinto que nesse aspecto sim, acho que é muito melhor ter a aula de manhã, mas depois quando é para fazer uma aula mais completa, barra, centro, diagonal, acho que o horário de terça-feira é o melhor.

00:20:34- Aluna 2

Concordo com o que a [REDACTED] disse e eu acho que principalmente na segunda-feira termos uma aula se calhar mais, de certa forma, mais específica, estamos mais a marrar, entre aspas, num exercício para melhorar a técnica. Eu acho que isso é extremamente benéfico. Se calhar nesta aula não vamos estar tão expressivas ou não vamos conseguir saltar tanto, mas acho que para um específico exercício ou exercícios acho que é muito bom esta aula, assim de manhã.

00:21:07- Aluna 5

Eu acho que concordo também bastante com o que a [REDACTED] disse, porque eu acho que fazermos, à segunda-feira exercícios mais direcionados para a barra no chão, por exemplo, nós conseguimos ser bastante produtivas e acho que rende bastante e é bastante produtivo. Mas, por exemplo, pessoalmente eu não acho que seja tão benéfico ter aulas mais direcionadas para a técnica na segunda-feira de manhã, porque acho que a nossa cabeça ainda está um bocado dispersa e está a pensar um bocado noutras coisas e ainda é assim um bocado cedo... mas acho que, por exemplo, se tivermos mais exercícios da barra no chão ou também de condicionamento físico, nós conseguimos ter uma aula bastante positiva.

00:21:57- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED] [REDACTED].

00:21:59- Aluna 1

Eu acho que às terças à tarde nós temos mais rendimento do que nas segundas de manhã, porque eu não sei se é de ser segunda, mas eu acho que o movimento não fica, sei lá parece

que o que eu estou a fazer não está bem e também é frustração e também não... e acho que também, não sei, nessas aulas já sinto um movimento pesado e sinto que às terças estou mais leve e com mais fluidez e acho que esse horário, eu pessoalmente prefiro o horário das terças.

00:22:48- Professora Estagiária

Ok. E vocês sentem que conseguiram acompanhar o ritmo das aulas? Foi difícil? Continuou? Acham que melhorou desde a última vez que responderam às perguntas do inquérito? Acham que está igual? [REDACTED]!

00:23:04- Aluna 6

Acho que o ritmo às vezes é rápido, mas não de um mau jeito, de um jeito em que nós temos que correr atrás, esforçarmos e puxar mais para conseguir alcançar e acho que melhorou desde o último inquérito.

00:23:15- Aluna 3

Eu acho que nós temos conseguido fazer mais coisas, acho que o ritmo está bom, porque mesmo que a professora marque rápido, nós forçamos-nos mais para conseguir acompanhar, então...

00:23:27- Professora Estagiária

Hmm hmmm... [REDACTED] [REDACTED]!

00:23:29- Aluna 5

Eu acho que sem dúvida tem existido uma melhoria muito grande desde o início, desde o primeiro período até agora, até ao fim do terceiro período, porque a nível da turma, no ritmo, porque eu acho que conseguimos ser muito mais produtivas e fazer muitos mais exercícios agora, nesta altura do que no início do ano, e pessoalmente também acho que melhorei um bocadinho nisso, mas se calhar não acompanhei totalmente a turma e posso ter tido dificultado um bocadinho, mas acho que já está melhor, no geral.

00:24:05- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:24:07- Aluna 7

Eu acho que, como a professora Daniela, que o ritmo da aula é bom e que eu consigo acompanhar, mas com outros professores acho que às vezes, na transição de um exercício para o outro, que às vezes acaba por ser demasiado rápido, principalmente nos saltos, e eu, pelo menos, não consigo acompanhar.

00:24:30- Professora Estagiária

Ok. [REDACTED]!

00:24:32- Aluna 8

Eu sinto que às vezes, não na sua aula em específico, mas em geral demorámos muito tempo a passar de um sítio para o outro e sim, às vezes é necessário, mas às vezes perde muito tempo a fazer uma coisa que não é nada importante. Mas, por outro lado, há outros que se calhar fazemos rápido demais e, por exemplo, quando estamos a fazer pequenos saltos é uma coisa que eu tenho às vezes dificuldade em decorar e perceber como é que é, e às vezes passa muito rápido e eu não consigo nem sequer pensar na técnica, não consigo aperfeiçoar o movimento. Então sinto que às vezes não é benéfico ir mais rápido.

00:25:16- Professora Estagiária

Ok. Então, quem é que quer tentar adivinhar o tema deste estágio? Não vos foi... Quer dizer, quando os vossos pais assinaram o termo para tirarmos fotos, para fazermos os vídeos, aquilo tudo, foi mais ou menos para casa, tinha lá o título, ok? Pronto, também não eram vocês que tinham de assinar, eram os vossos pais. Pronto, isto para... Mas não vos foi dito ou não vos foi explicado no início do estágio de propósito, ok? E se calhar agora vocês vão perceber porquê. Alguém quer tentar adivinhar o que é que foi o tema do estágio? [REDACTED]?

00:25:57- Aluna 6

Técnicas de ensino.

00:25:59- Professora Estagiária

Técnicas de ensino? Desenvolve.

00:26:01- Aluna 6

Em ver qual é o melhor método para ensinar e para os alunos evoluírem.

00:26:06- Professora Estagiária

Ok. Não. (*risos*) Mas também pode ter a ver. Mas ninguém te quer tentar.

00:26:18- Aluna 2

Eu não percebi a pergunta. Como assim o tema do estágio?

00:26:22- Professora Estagiária

Quando nós fazemos um estágio, nós temos sempre... Isto eu disse-vos no início, nós temos sempre que ter um título, não é? Nós estamos a estudar uma coisa específica. Nós estamos a tentar ajudar-vos ou pôr em prática algumas técnicas e algumas coisas em aula que vos possam ajudar ou não, de acordo com uma coisa específica. Imagina que o meu tema era (não é), Trabalhar, melhorar o *arabesque*, ok? E especificamente eu dava-vos exercícios

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

específicos para o *arabesque*. Não tem que ser uma coisa assim tão técnica. Mas conseguem entender? Pronto. Tem sempre que haver um mote de... Um título, não é? O título do nosso relatório. [REDACTED]!

00:27:01- Aluna 8

Eu acho que é expressividade ou motivação.

00:27:05- Professora Estagiária

Expressividade ou motivação? Também não, mas é bom que vocês sentem isso. Diz.

00:27:11- Aluna 9

Eu acho que pode ser só motivação.

00:27:15- Professora Estagiária

Só motivação, ok. Não, então vou-vos explicar qual é que era o tema do estágio, que por um lado é bom que não tenham percebido e já vão perceber porquê. Então, ano passado, e já há algum tempo, eu senti que da mesma forma que, por exemplo... nem todos os alunos aprendem da mesma forma e com a mesma velocidade. E há alunos que não aprendem com a mesma velocidade porque têm dificuldades de aprendizagem mesmo diagnosticadas, certo? Pronto. Isso foi uma coisa que me fez pensar como é que, uma vez que vocês estão numa escola de ensino artístico especializado, se no português e na matemática vocês têm testes adaptados, por exemplo, ou têm que se sentar num lugar específico com o professor, etc. Como é que nós na dança ajudamos esses alunos e ao mesmo tempo todos os outros? Não é? Porque numa turma nós sabemos que temos alunos que têm essas necessidades educativas especiais, e como é que nós vamos ajudar esses alunos e os outros todos ao mesmo tempo sem que isto seja uma coisa só direcionada para esses alunos? Estão a entender? Sim? Entenderam o que é que isso significa? Então, o meu estágio teve a ver com utilizar medidas universais, que são medidas que podem ser utilizadas para toda a gente, mas ao mesmo tempo utilizar algumas medidas especificamente para ajudar, tentar que todos aprendam os mesmos conhecimentos da mesma forma. Faz sentido isto?

00:28:53- Todas

Sim.

00:28:56- Professora Estagiária

E agora que vocês sabem qual é o tema, digam-me um bocadinho, perceberam isto? Alguma vez iam lá chegar? Sim? Não? Não precisam... Sentem que acham que foi uma coisa benéfica? Sim? Não?

00:29:15- Aluna 2

Eu acho que é bom. Eu nunca ia chegar lá. Nunca. Mas eu acho que é extremamente importante alguém pensar nisso. É muito importante, porque da mesma forma que no português e na matemática isso acontece, também devia acontecer na nossa e apesar de eu não ter necessidades educativas especiais, eu acho que para quem tem, eu acho que isso é extremamente importante, porque supera as dificuldades e se calhar até consegue sem perceber ganhar autoestima em relação a isso.

00:29:54- Professora Estagiária

Hmm hmm ok, [REDACTED].

00:29:57- Aluna 8

Eu sinto que é um tema muito importante, porque muitos professores se calhar não iam pensar nisso, não pensaram e pode ajudar muita gente que precisa e que se calhar ainda não animou tanto, porque se calhar não conseguem perceber as coisas tão bem.

00:30:12- Professora Estagiária

[REDACTED]?

00:30:13- Aluna 5

Eu acho que é bastante positivo porque nem todos somos iguais e acho que todos têm direito de aprender as mesmas coisas. Então, acho que é importante o facto da professora ter escolhido esse tema.

00:30:29- Professora Estagiária

Tens de falar mais alto que agora está barulho no corredor.

00:30:31- Aluna 5

Assim, todos conseguem aprender as mesmas coisas, de uma forma assim universal.

Eu acho que...

00:30:41- Professora Estagiária

Espera aí vou só fazer uma pequena pausa. Deixa estar a gravar!

(pausa e ruído de fundo enquanto a professora estagiária foi pedir para fazerem menos barulho nos corredores).

00:31:04- Professora Estagiária

Desculpa, onde é que nós estávamos? [REDACTED], diz lá.

00:31:09- Aluna 5

Eu acho que foi bastante positivo, porque eu acho que todos os professores como a [REDACTED] disse devem ter essa maneira de pensar, porque acho bastante importante até hoje em dia e acho que é uma coisa que se deve levar para sempre. Então, pronto.

00:31:23- Professora Estagiária

[REDACTED].

00:31:24- Aluna 6

Eu acho que nós... Eu falo por todas, que nós nunca íamos adivinhar o tema. Eu acho que isso é uma coisa muito boa, também que nós não conseguimos adivinhar. Porque às vezes se as pessoas repararem que estão a ter um tratamento especial, porque têm alguma dificuldade, assim como acho que foi a [REDACTED] ou [REDACTED] que disseram, isso pode atrapalhar um bocado na pessoa. E acho que isso também é um assunto que não se fala suficiente nas técnicas de ensino, a minha mãe também trabalha com isso, só que na formação normal, e acho que é um assunto que não se fala suficiente. Acho que é muito importante, e é muito importante que a professora tenha pensado nisso.

00:31:58- Professora Estagiária

Hmm hmm... Mais alguém? Queres dizer alguma coisa? Não? Tu queres? Não? Pronto. Eu sinto que é bom que não tenham percebido isto, porque a razão pela qual nós decidimos não dizer nada era que se calhar, não é, os alunos que têm dificuldades de aprendizagem iam achar que agora as aulas que eu vinha para aqui dar eram só direcionadas para vocês e etc. E não tem nada a ver. Porque, não é, eu não consigo dar-vos um teste de dança clássica em que eu faço um enunciado mais complexo para um e menos complexo para outros. Ou que dou mais tempo para fazer o teste a uns alunos e menos a outros, não é? Portanto, aqui é diferente.

Tivemos que arranjar aqui algumas estratégias, por exemplo, a repetição é uma estratégia. Por isso, a questão da aula ser uma aula mais ou menos igual e que depois fomos fazendo um *build-up* dos exercícios, da dificuldade e etc, mas que acabou por ser bom para todos também. Ou seja, não foi só bom para as pessoas para conseguirem reter as questões, para conseguirem reter no fundo, mas também foi bom para toda a gente, porque todos acabamos por trabalhar os aspectos técnicos mais minuciosos, não é? Ou às vezes pedir para trocar de filas, ou às vezes pedir para ter alguns alunos mais à frente, etc. Isso também foram todas estratégias que

nós fomos utilizando. A utilização de exemplos, por exemplo, de imagética. Imaginem que não sei o quê. Isso também foram estratégias, ok? Isto no fundo porque vocês não podem andar nesta escola, em que o português e a matemática têm o mesmo peso que o clássico e o contemporâneo, e depois chegarem a uma prova global, ou então chegar ao final do período e toda a gente ser avaliada igual, quando nem todos aprendem igual. Percebem o que eu estou a dizer? E ninguém tem culpa disso. E nós temos que tentar perceber esse tipo de ferramentas e como é que nós podemos ajudar a que toda a gente chegue ao seu máximo potencial. Ok? Pronto. Alguém quer dizer... Basicamente foi isto e foi isso que eu estive a trabalhar convosco neste tempo todo, em que vos observei nas aulas, como é que vocês reagiam aos exercícios, às correções... pronto, lembra-se naquela altura em que eu estava sentada só a escrever, basicamente foi isso. O que é que funcionava, o que é que não funcionava, os horários, por exemplo, em que se notava que vocês de manhã estão mais alerta e menos dispersos do que mais à tarde, ou pelo menos antes do almoço. Então aí é que é, o horário de quarta-feira em que têm fome e que é o pior. Pronto, e depois com a professora [REDACTED], quando estávamos a trabalhar as duas em conjunto, em que uma professora dava os exercícios da barra, a outra professora dava os exercícios do centro. Como é que vocês reagiam aos exercícios, à balança de professora, etc. E depois, pronto, estas estratégias todas e estas perguntas todas que nós fomos fazendo também e que foram no inquérito do início, também para já perceber aquilo que vocês sentem de dificuldade e de que forma é que nós podemos melhorar. Pronto, alguém tem alguma coisa a dizer, para acrescentar, para comentar?

00:35:25- Aluna 2

Eu esqueci-me de dizer uma coisa que a professora nos mostrou, que eu acho que foi super giro, foi aquela imagem que era um corpo e depois tinha as setas: baixo, cima, esquerda, rodar. Eu acho que essa imagem foi...

00:35:42- Professora Estagiária

Para falar do pull-up, não é?

00:35:44- Aluna 2

Exato, foi da rotação, tudo, que era... sim, fez perceber melhor.

00:35:49- Professora Estagiária

Fez perceber melhor, não é?

00:35:50- Aluna 8

Eu acho que foi uma... Por exemplo, eu acho que a coisa que eu tinha mais dificuldade era, porque aquela imagem tinha tipo uma seta para dentro, tipo dentro, assim (*demonstrou no corpo onde era*), e foi o que me fez perceber melhor o que é que era suposto fazer. E depois eu tentei e consegui perceber, porque é uma coisa muito difícil de explicar.

00:36:09- Professora Estagiária

Certo. [REDACTED]!

00:36:10- Aluna 5

Eu estava a pensar, está um bocado na nossa cabeça, a ver aquela imagem, até ajuda quando as pessoas têm mais memória até fotográfica, então, isso ajudou-me bastante.

00:36:23- Professora Estagiária

Quando vês uma imagem, ajuda-te a perceber e a aprender melhor. Sim.

00:36:27- Aluna 6

Sim, eu concordo até sobre o *en dehors*, foi muito bom para perceber melhor quais são os músculos que eu tenho que trabalhar todos e concordo com a [REDACTED], quem tem uma memória fotográfica é muito bom, porque depois estamos a fazer um exercício, a professora diz “atenção ao *pull-up*”, e depois nós lembramos da imagem. É muito bom!

00:36:45- Professora Estagiária

Mais alguma coisa? Não? Não? Não? Não, não, não, não? Pronto, então damos por encerrado este momentozinho de discussão. E pronto, muito obrigada pela vossa colaboração.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

6. Apêndice F- Calendarização detalhada do Estágio

| Observação estruturada | Lecionação acompanhada | Lecionação autónoma | Outras atividades |
|------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|
| 08/10- 1h30 | 29/10- 1h | 06/01- 1h50 | 24/01- 4h |
| 09/10- 1h30 | 05/11- 1h30 | 07/01- 1h30 | 25/01- 4h |
| 15/10- 1h30 | 11/11- 1h50 | 08/01- 1h30 | |
| 16/10- 1h30 | 19/11- 1h30 | 13/01- 1h50 | |
| 22/10- 1h30 | 25/11- 1h50 | 14/01- 2h15 | |
| 29/10- 30m | 26/11- 1h30 | 15/01- 1h30 | |
| | | 20/01- 1h50 | |
| | | 21/01- 1h30 | |
| | | 28/01- 1h30 | |
| | | 04/02- 1h30 | |
| | | 11/02- 1h30 | |
| | | 12/02- 1h30 | |
| | | 18/02- 1h30 | |
| | | 25/02- 1h30 | |
| | | 11/03- 1h30 | |
| | | 18/03- 1h30 | |
| | | 01/04- 1h30 | |
| | | 22/04- 1h30 | |
| | | 23/04- 1h30 | |
| | | 29/04- 1h30 | |
| | | 30/04- 1h30 | |
| | | 05/05- 1h50 | |
| | | 06/05- 1h30 | |
| | | 07/05- 1h30 | |
| | | 13/05- 1h30 | |
| | | 19/05- 1h50 | |
| 8h | 9h10 | 41h | 8h |

7. Apêndice G- Plano de Aula

Fase do estágio: Lecionação autónoma Plano de aula a trabalhar com a turma 8ºB

Barra

Warm Up

| Música | Descrição do exercício |
|----------------|---|
| | Posição inicial: De frente para a barra, pés em 1ª, braços em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1 - 2 | Braços abrem para <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | Braços colocados na barra |
| ----- | ----- |
| 1 | <i>Dégagé devant</i> com a perna direita |
| 2 | Pé flete com a perna de suporte em <i>fondu</i> |
| 3 | Estica para <i>dégagé devant</i> |
| 4 | Fecha em 1ª |
| 5 - 12 | <i>% à la seconde, derrière</i> |
| 13 - 16 | <i>Demi plié</i> |
| 1- 16 | <i>% tudo para a esquerda</i> |
| 1 - 8 | Alonga com a perna direita atrás em <i>lunge</i> |
| 1 - 8 | Agarra o pé direito atrás para alongar a coxa |
| 1-16 | <i>% com a perna esquerda</i> |
| 1 | <i>Demi plié</i> |
| 2 | Levanta os calcanhares do chão |
| 3 | Estica os joelhos |
| 4 | <i>Hold</i> |
| 5 - 8 | <i>Lower</i> |
| 1 - 8 | <i>% as últimas 8 contagens</i> |
| 1 - até ao fim | Alongamento autónomo |

Observações: este exercício nem sempre era executado (dependia se tinham aula antes ou não) e por vezes era marcado na hora.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Plié

| Música | Descrição do exercício |
|---|---|
| 1 - 2 3 - 4 | Posição inicial: Pés em 1ª, braço esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> Preparação: <i>Hold</i> Braço direito vai de <i>bras bas</i> para <i>demi seconde</i> |
| 1 - 2 3 - 4 5 - 8 1 - 4 5 - 6 7 8 1 - 48 | ----- <i>Demi plié</i> , braço de <i>bras bas</i> para <i>allongé</i> <i>Demi plié</i> , braço de 1ª abrem para segunda 2 <i>rises</i> em 1ª posição, braço em 2ª <i>Grand Plié</i> com, braço desce para <i>bras bas</i> , 1ª e abre 2ª <i>Battement tendu à la seconde</i> <i>Dégagé à la seconde</i> Desce calcanhar e posiciona em 2ª posição, braços descem para <i>bras bas</i> % em 2ª, 4ª e 5ª posições |

Observações: neste exercício, a progressão proposta foi a utilização de diferentes *ports de bras*.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Battement Tendu

| Música | Descrição do exercício |
|--------|--|
| | Posição inicial: Pés em 5ª, braço esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1 - 2 | Braço direito abre para <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | Braço direito vai para 1ª e depois abre em 2ª |
| ----- | ----- |
| &1 & 2 | 2 <i>Battements Tendus devant</i> |
| & | <i>Dégagé devant</i> |
| 3&4 | Passa para <i>dégagé derrière/devant/derrière</i> |
| & | Fecha em 5ª |
| 5& 6& | 2 <i>Battements Tendus derrière</i> |
| 7 | <i>Dégagé derrière</i> |
| &8 | Passa para <i>dégagé devant</i> e fecha 5ª |
| 1 | <i>Dégagé devant</i> |
| 2 | Passa para <i>dégagé derrière</i> e fecha 5ª |
| 3 & 4 | Passa para <i>dégagé devant</i> e fecha 5ª |
| &5 &6 | 2 <i>Battements Tendus à la seconde</i> a trocar trás/frente e a terminar o último em <i>pliér</i> |
| &7 | <i>Relevé</i> |
| & 8 | <i>Soutenu</i> |
| & | Desce calcanhares |
| 1- 32 | % tudo para a esquerda |

Observações: neste exercício, a progressão proposta foi a execução do mesmo em *reverse*.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Battement Jeté

| Música | Descrição do exercício |
|--------|---|
| | Posição inicial: Pés em 5ª, braço esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1 - 2 | Braço direito abre para <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | Braço direito vai para 1ª e depois abre em 2ª |
| ----- | |
| 1 - 4 | <i>2 Battements Jeté devant</i> |
| 5 | <i>Piqué devant</i> |
| 6 | <i>Piqué à la seconde</i> |
| 7 | <i>Piqué derrière</i> |
| 8 | Fecha em 5ª perna direita atrás |
| 1 - 8 | % tudo a começar derrière |
| 1 - 8 | <i>4 Battements jeté à la seconde</i> (fecha trás/frente) |
| 1 - 2 | <i>Plié, relevé</i> |
| 3 - 4 | <i>Retiré devant</i> |
| 5 - 6 | Desce perna para 5ª em ½ ponta |
| 7 | <i>Soutenu</i> |
| 8 | Desce calcanhares |
| 1 - 32 | % tudo para a esquerda |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Battement Glissé

| Música | Descrição do exercício |
|------------|--|
| 4/4 | Posição inicial: De frente para a barra, pés em 1ª, braços em <i>bras bas</i> Preparação: |
| 1 - 2 | Braços abrem para <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | Braços colocados na barra |
| 1 - 16 | 16 <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 1 - 16 | % com a perna esquerda |
| 1 - 8 | 8 <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 1 - 8 | % com a perna esquerda |
| 1 - 4 | 4 <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 5 - 8 | % com a perna esquerda |
| 1 - 2 | 2 <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 3 - 4 | % com a perna esquerda |
| 5 | <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 6 | <i>Battement Glissé</i> com a perna esquerda |
| 7 | <i>Battement Glissé</i> com a perna direita |
| 8 | <i>Battement Glissé</i> com a perna esquerda |
| 1 - 64 | % tudo com a perna esquerda |

Observações: neste exercício, a progressão proposta foi a execução no centro, com *ports de bras*.

Ronds de Jambe

| Música | Descrição do exercício |
|---------|---|
| | Posição inicial: Pés em 5ª, braço esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1 - 2 | Braço direito abre para <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | <i>Dégagé devant en fondu e demi rond de jambe à terre</i> a terminar <i>à la seconde</i> |
| 1& - 4& | 4 <i>Ronds de Jambe à terre en dehors</i> com <i>port de bras</i> completo |
| &5 | <i>Dégagé devant en fondu</i> , braço direito em 1ª |
| &6 | <i>Rond de jambe à terre en dehors</i> , braço direito abre para segunda |
| &7 | <i>Dégagé devant en fondu</i> , braço direito em 1ª |
| &8 | <i>Rond de jambe à terre en dehors</i> , braço direito abre para segunda |
| 1 - 6 | <i>Grand ronds de jambe en l'air en dehors</i> a 45°, braço direito vai por <i>bras bas</i> , 1ª e 2ª |
| 7 | <i>Passé à terre</i> para <i>dégagé devant à terre</i> |
| 8 | Espera, com braço em <i>allongé</i> |
| 1 - 8 | % primeiro 8 <i>en dedans</i> |
| 1 - 5 | <i>Grand ronds de jambe en l'air en dedans</i> a 45°, braço 1ª, <i>bras bas</i> , 2ª |
| 6 | Junta os pés em 5ª posição na ½ ponta |
| 7 | <i>Soutenu</i> |
| &8 | <i>Dégagé devant en fondu e demi rond de jambe à terre</i> a terminar <i>à la seconde</i> |
| 1 - 32 | % tudo para a esquerda |

Observações: neste exercício, a progressão proposta foi introduzir o *grand ronds de jambe* com maior amplitude e posteriormente em ½ ponta. Algumas alunas conseguiram atingir o objetivo da execução com maior amplitude, no entanto, a progressão para a ½ ponta não foi possível.

Battement Fondu

| Música | Descrição do exercício |
|--|---|
| 1 - 2 3 - 4 | Posição inicial: De lado para a barra, pés em 5ª, braços esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> Preparação: Espera <i>Rise</i> para 5ª posição, braço direito para <i>demi seconde</i> |
| 1 & 2 3 & 4 5 - 8 1 & 2 3 & 4 5 - 8 1 & 2 3 & 4 5 - 8 1 - 2 3 - 4 5 6 7 - 8 1 - 32 | <i>Battement fondu</i> em <i>coud pied</i> e sobe para ½ ponta, braço de <i>bras bas</i> para 1ª <i>Battement fondu</i> em 4ª <i>devant</i> a 45° a subir para ½ ponta, braço abre para 2ª 1/4 de <i>Ronds de jambe en l'air en dehors</i> <i>Battement fondu</i> em <i>coud pied devant</i> a subir para ½ ponta, braço de <i>bras bas</i> para 1ª <i>Battement fondu à la seconde</i> a 45° a subir para ½ ponta, braço abre para 2ª 1/4 de <i>Ronds de jambe en l'air en dehors</i> para acabar em 4ª <i>en l'air derrière</i> <i>Battement fondu</i> em <i>coud pied derrière</i> a subir para ½ ponta, braço <i>bras bas</i> para 1ª <i>Battement fondu</i> em 4ª <i>derrière en l'air</i> a subir para ½ ponta, braço abre para 2ª 1/4 de <i>Ronds de jambe en l'air en dedans</i> para terminar <i>à la seconde en l'air</i> <i>Enveloppé</i> para posição de <i>retiré</i> , braço volta para 1ª posição Equilíbrio, braço em 1ª posição Junta pernas em 5ª posição na 1/2 ponta <i>Soutenu</i> Espera na 1/2 ponta, braços por <i>bras bas</i> to <i>demi seconde</i> % Esquerda |

Observações: Decidiu-se manter este exercício sem perspectiva de *build up* uma vez que as alunas apresentam alguma dificuldade em exercícios que requerem maior controle e resistência.

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

Battement Frappé

| Música | Descrição do exercício |
|--------|--|
| | Posição inicial: De lado para a barra, pés em 5ª, braços esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1 | Espera |
| 2 | Braço direito sobe para 1ª posição |
| 3 | Abre perna em <i>dégagé à la seconde</i> , braço direito abre para 2ª |
| 4 | Colocação da perna direita <i>sur la cou de pied devant</i> com o pé fletido |
| 1 - 4 | <i>Battement frappé en croix</i> a começar <i>devant</i> |
| 5 - 8 | % contagens de 1 a 4 a começar <i>derrière</i> |
| 1- 6 | 6 <i>Battement frappé</i> duplo <i>à la seconde</i> |
| 7 | <i>Rise</i> |
| 8 | Espera |
| 1 - 8 | <i>Petit battement</i> , braço direito vai para <i>bras bas</i> , 1ª e abre 2ª |
| 1 - 4 | <i>Petit battement</i> , braço direito faz <i>ports de bras</i> em <i>reverse</i> para terminar em 2ª |
| 5 | Junta em 5ª |
| 6 | <i>Soutenu</i> |
| 7 | Desce os calcanhares e perna esquerda sai para <i>degagé à la seconde</i> |
| 8 | Colocação da perna esquerda <i>sur le cou de pied devant</i> com o pé fletido |
| 1 - 32 | % tudo para o outro lado |

Observações: A progressão pensada para este exercício seria fazer os exercícios em ½ ponta. Foi aplicado este *build up* mas a maioria das alunas não correspondeu tecnicamente.

Adage

| Música | Descrição do exercício |
|--|---|
| 1 - 2 3 - 4 | Posição inicial: De lado para a barra, pés em 5ª, braços esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> Preparação: Espera Braço direito vai para <i>demi seconde</i> e volta para <i>bras bas</i> |
| 1 - 4 5 - 6 7 & 8 1 - 8 1 - 8 1 - 2 3 - 4 5 6 7 - 8 1- 32 | <i>Développé à la quatrième devant</i> , braço direito 1ª e abre 2ª <i>Plié</i> , e o pé direito faz <i>flex</i> Estica perna e pé Perna desce para <i>degagé devant</i> e fecha 5ª % <i>à la seconde</i> , com <i>développé la seconde</i> % <i>derrière</i> , com <i>développé à la quatrième derrière</i> <i>Retire passé devant</i> na ½ ponta <i>Balance</i> Junta em 5ª <i>Soutenu</i> Braço esquerdo vai para <i>demi seconde</i> e volta para <i>bras bas</i> , % tudo para o outro lado |

Observações: Decidiu-se manter este exercício sem perspectiva de *build up* uma vez que as alunas apresentam alguma dificuldade em exercícios que requerem maior controle e resistência.

Grand Battement

| Música | Descrição do exercício |
|--------|--|
| | Posição inicial: De lado para a barra, pés em 5a, braços esquerdo na barra, braço direito em <i>bras bas</i> |
| | Preparação: |
| 1-2 | Espera |
| 3-4 | Braço direito vai para 1a e abre 2a |
| <hr/> | |
| 1 - 2 | <i>Grand Battement devant</i> , braço direito em 2ª |
| 3- 4 | <i>Grand Battement devant</i> a terminar em <i>demi plié</i> , braço em <i>bras bas</i> |
| 5 | <i>Retiré devant</i> , braço 1ª |
| 6 | <i>Demi plié</i> |
| 7 | <i>Retiré passé derrière</i> |
| 8 | <i>Demi plié</i> |
| 1-8 | % tudo <i>derrière</i> , braço em 2o <i>arabesque</i> nos <i>grand battement derrière</i> |
| 1-8 | 4 <i>Grand Battements à la seconde</i> a fechar trás/frente/trás/frente, braço em 2a |
| &1 2 | <i>Retiré devant</i> , braço 1a |
| 3 - 4 | <i>Demi plié</i> |
| 5 | <i>Pirouette en dehors</i> a terminar em <i>retiré devant</i> |
| 6 | Desce a perna para 1/2 ponta |
| 7 | <i>Soutenu</i> |
| 8 | Desce os calcanhares e abre o braço para 2a posição |
| 1 - 32 | % para a esquerda |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

CENTRO

Centre Practice

| Música | Descrição do exercício |
|--------|---|
| | Posição inicial: 5ª posição, direita à frente, <i>croisé</i> |
| | Preparação: |
| 1-2 | Espera |
| 3-4 | Braços 1ª, 3ª |
| ----- | |
| &1 &2 | 2 <i>Battement tendus devant</i> |
| &3 & 4 | 2 <i>Battement tendus derrière</i> |
| 5 & 6 | 3 <i>Battement glissé em 1ª</i> , com o 3º terminar <i>en l'air</i> (com braços em <i>allongé</i>) |
| 7& | 2 <i>Battement glissé</i> |
| 8 | Fecha 5ª posição, esquerda à frente |
| &1-8 | % tudo para a esquerda |
| &1 | <i>Battement tendu devant en croisé</i> |
| & 2 | <i>Battement tendu derrière</i> |
| &3 & 4 | 2 <i>Battement tendu à la seconde</i> fecha trás/frente |
| 5 | <i>Retiré devant</i> |
| 6 | Desce para 5ª em <i>plié</i> |
| 7 - 8 | <i>Retiré passé derrière</i> para mudar de canto e terminar com a esquerda à frente, <i>en croisé</i> |
| 1 - 8 | % para a esquerda |

Observações: A progressão pensada para este exercício seria conjugar os *battement tendus* com a continuidade para *battement jetés*.

Grand Battement

| Música | Descrição do exercício |
|--------|---|
| | Posição inicial: 5ª posição, direita à frente, <i>croisé</i> |
| | Preparação: |
| 1-2 | Espera |
| 3-4 | Braços 1ª, 4ª |
| 1 - 2 | <i>Grand Battement devant</i> , braço direito em 2ª |
| 3- 4 | <i>Grand Battement devant</i> a terminar em <i>demi plié</i> , braço em <i>bras bas</i> |
| 5 | <i>Retiré devant</i> , braço 1ª |
| 6 | <i>Demi plié</i> |
| 7 | <i>Retiré passé derrière</i> para mudar de canto e terminar com a esquerda à frente, <i>en croisé</i> |
| 8 | <i>Demi plié</i> |
| 1-8 | % tudo para a esquerda |
| 1-8 | 4 <i>Grand Battements à la seconde</i> a fechar trás/frente/trás/frente, braço em 2ª |
| &1 | <i>Retiré devant</i> , braços 3ª |
| 2 | <i>Demi plié</i> |
| 3 - 4 | <i>Pirouette en dehors</i> a terminar com a esquerda à frente em <i>plié</i> |
| 5 - 8 | % para a esquerda das contagens &1 - 8 |

Observações: O exercício poderá ser executado em *reverse* com *grands battements derrière* e *pirouette en dedans*.

Adage

| Música | Descrição do exercício |
|--------|---|
| | Posição inicial: 5ª posição, perna direita à frente, <i>croisé</i> , braços <i>bras bas</i> Preparação: |
| 1-2 | Espera |
| 3-4 | <i>Chassé en avant</i> para <i>degagé derrière</i> , e fecha pés em 5ª, braços sobem para 1ª e abrem 2ª |
| 1-4 | <i>Grand plié</i> com <i>ports de bras</i> simples |
| 5-6 | <i>Développé à la quatrième devant</i> , braços <i>bras bas</i> , 1a e 4a com o braço direito em cima |
| 7-8 | Espera |
| 1-2 | <i>Enveloppé</i> para <i>retiré devant</i> , braços em 1ª |
| 3-4 | Abre a perna direita para <i>arabesque</i> , braços em 1º <i>arabesque</i> |
| 5 & 6 | <i>Fondu, pas de bourré</i> para terminar para o canto oposto |
| 7 | <i>Chassé passé en avant</i> com a perna esquerda para <i>degagé derrière</i> , braços sobem para 1ª e abrem 2ª |
| 8 | Fecha 5ª posição, braços ficam em 2ª posição |
| 1 - 16 | % para a esquerda |

Pirouette Enchaînement

| Música | Descrição do exercício |
|-----------|--|
| 3/4 | Posição inicial: <i>classical pose</i> em <i>croisé</i> no canto 3, virados para o ponto 1, braços em <i>demi seconde</i> |
| | Preparação: |
| 1 - 2 | Espera |
| 3 - 4 | Respiração |
| 1&a | <i>Balancé de coté</i> a começar com a perna direita, braços em 3ª, braço esquerdo à frente |
| 2&a - 4&a | % <i>balancé de coté</i> esquerda/direita/esquerda |
| 5&a 6 | <i>Tombé en avant</i> com a perna direita, <i>pas de bourré dessous</i> para terminar em 4ª posição, pé esquerdo em frente, braços abrem por 1ª, 2ª e acaba em 3ª posição com o braço direito à frente |
| | <i>Pirouette en dehors</i> |
| | Acaba em 4ª posição com a perna da frente em <i>fondue</i> , braços em <i>demi seconde</i> |
| 7 | |
| 8 | <i>Rotación à terre</i> a terminar em <i>deggagé devant</i> , para o ponto 2, braços 4ª, braço esquerdo em cima |
| &a1 | <i>Fondu</i> com a perna direita, braços em 3ª e braço direito à frente |
| | <i>Pirouette en dedans</i> , braços em 1ª |
| | <i>Termina em demi plié</i> com a perna esquerda à frente e <i>revelé</i> em 5ª posição, |
| 2 | braços em <i>high V</i> para o ponto 1 |
| | <i>Temps levé en avant</i> , braços em 1º <i>arabesque</i> |
| 3 | <i>Balancé en tournant</i> , braços 1ª |
| &4 | <i>Temps levé en avant</i> , braços em 1º <i>arabesque</i> |
| | Corre em direcção ao ponto 1, braço direito circula para fora e braço esquerdo passa por baixo para linha de <i>arabesque</i> |
| 5&a | % na diagonal oposta |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | |
|---------------|--|
| 6&a 7 8 | |
|---------------|--|

Posé turns

| Música | Descrição do exercício |
|----------------|--|
| 1 - 2 3 - 4 | Posição inicial: 5ª posição, direita à frente, <i>croisé, travelling in diagonal</i> Preparação: Espera <i>Chassé en arrière</i> para terminar em <i>degagé devant</i> , braços em 3ª, braço direito à frente |
| 1 - 6 7 - 8 | <i>6 posé pirouette en dedans</i> <i>Chassé en avant</i> com braços em 4ª |

Observações: A perspetiva de progressão do exercício inclui *posé pirouette en dedans* duplo; outra perspetiva de *build up* inclui combinações com *soutenus*.

Petit Allegro

| Música | Descrição do exercício |
|---|---|
| 1 - 3 4 | Posição inicial: <i>1ª posição, en face, braços bras bas</i> Preparação: Espera Demi Plié |
| 1 - 3 4 5 - 7 8 1 2 3 4 5 6 7 - 8 1 - 16 | <i>3 petit sautés, braços em bras bas</i> Fica em <i>demi Plié</i> <i>3 petit sautés</i> <i>Petit sauté</i> para fechar em <i>5ª croisé</i> , perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para <i>4ª</i> posição, braço esquerdo fechado em <i>3ª</i> posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em <i>5ª croisé</i> perna direita à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para <i>2ª</i> posição <i>en face</i> , braços em <i>2ª</i> <i>Petit sauté</i> para fechar em <i>5ª croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Echappé sauté</i> para <i>4ª</i> posição, braço direito fechado em <i>3ª</i> posição de braços <i>Petit sauté</i> para fechar em <i>5ª croisé</i> perna esquerda à frente, braços em <i>bras bas</i> <i>Petit sauté</i> para <i>1ª</i> posição <i>en face</i> , braços em <i>bras bas</i> % a começar para o lado esquerdo |

Observações: A progressão prevista neste exercício seria trocar o *petit sauté* nas contagens 7 - 8 final antes de começar para o outro lado, por dois *changements* com $\frac{1}{2}$ volta.

Allegro I

| Música | Descrição do exercício |
|--------|---|
| 1 - 2 | Posição inicial: <i>1ª posição, en face, braços bras bas</i> Preparação: Espera |
| 3 - 4 | Braços abrem para <i>demi seconde</i> e voltam para <i>bras bas</i> |
| &1 | <i>Glissade dessous</i> , braços em <i>bras bas</i> |
| &2 | Estica os joelhos e dobra |
| &3 | <i>Glissade dessus</i> , braços em <i>bras bas</i> |
| &4 | Estica os joelhos e dobra |
| &5 | <i>Glissade dessous</i> , braços <i>bras bas</i> |
| &6 | <i>Glissade dessus</i> , braços <i>bras bas</i> |
| &7 | <i>Entrechat quatre</i> , braços <i>bras bas</i> |
| 8 | <i>Changement</i> , braços <i>bras bas</i> |
| &1 | <i>Pas de Chat</i> , braços em 3ª, braço esquerdo à frente |
| &2 | <i>Changement</i> , braços <i>bras bas</i> |
| &3 | <i>Pas de Chat</i> , braços em 3ª, braço direito à frente |
| &4 | <i>Changement</i> , braços <i>bras bas</i> |
| &5 &6 | 2 <i>Pas de Chat</i> , braços em 3ª, braço esquerdo à frente |
| &7 | <i>Relevé</i> com braços em 5ª |
| 8 | Desce calcanhares, braços em <i>bras bas</i> |
| 1 - 32 | % tudo para o outro lado |

Enchaînement

| Música | Descrição do exercício |
|-----------|--|
| 1 - 2 | Posição inicial: <i>classical pose</i> em <i>croisé</i> no canto 3, virados para o ponto 1, braços em <i>demi seconde</i> |
| 3 - 4 | Preparação: Espera Respiração |
| 1&a | <i>Balancé de coté</i> a começar com a perna direita, braços em 3ª, braço esquerdo à frente |
| 2&a - 4&a | % <i>balancé de coté</i> esquerda/direita/esquerda |
| 5&a 6 | <i>Tombé en avant</i> com a perna direita, <i>pas de bourré dessous</i> para terminar em 4a posição, pé esquerdo em frente, braços abrem por 1ª, 2ª e acaba em 3ª posição com o braço direito à frente |
| 7 | <i>Pirouette en dehors</i> |
| 8 | Acaba em 4a posição com a perna da frente em <i>fondue</i> , braços em <i>demi seconde</i> |
| &a1 | <i>Rotación à terre</i> a terminar em <i>deggagé devant</i> , para o ponto 2, braços 4a, braço esquerdo em cima |
| 2 | <i>Fondu</i> com a perna direita, braços em 3a e braço direito à frente |
| 3 | <i>Pirouette en dedans</i> , braços em 1a |
| &4 | Termina em <i>demi plié</i> com a perna esquerda à frente e <i>revelé</i> em 5a posição, braços em <i>high V</i> para o ponto 1 |
| 5&a | <i>Temps levé en avant</i> , braços em 1º <i>arabesque</i> |
| 6&a | <i>Balancé en tournant</i> , braços 1ª |
| 7 | <i>Temps levé en avant</i> , braços em 1o <i>arabesque</i> |
| 8 | Corre em direcção ao ponto 1, braço direito circula para fora e braço esquerdo passa por baixo para linha de <i>arabesque</i> % na diagonal oposta, do ponto 4 para o ponto 2 quando todos os alunos tiverem feito o exercício. |

Anexos

1. Anexo A- Escala de Conners para pais

ESCALA DE CONNERS PARA PAIS

(VERSÃO REVISTA FORMA REDUZIDA)

(Keith Conners, PhD., 1997; Tradução e adaptação A.R.Rodrigues)

Nome da Criança: _____ Idade: ____ Data de Nasc: ____/____/____ Género: F ____ M ____

Familiar: _____ Data preenchimento: ____/____/____

INSTRUÇÕES: Abaixo estão discriminados os problemas mais comuns que afectam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Muitas dessas características são normais e passageiras desde que não se manifestem com elevados valores ao nível da frequência, intensidade e duração. Por favor responda avaliando o comportamento do seu filho durante o último mês. Para cada item pergunte-se "Com que frequência isto aconteceu no último mês?" e marque a melhor resposta para cada um. Por favor responda a todos os itens.

| NUNCA | UM POUCO | FREQUENTE | MUITO FREQUENTE | |
|--|----------|-----------|-----------------|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 1- Desatento, distrai-se facilmente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2-Furioso (zanga-se com facilidade) e ressentido | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3-Dificuldade em fazer ou acabar os trabalhos de casa | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4-Está sempre a movimentar-se ou age como "tendo as pilhas carregadas" ou como se estivesse "ligado a um motor" | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5-Atento por curtos períodos de tempo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6-Discute / argumente com os adultos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7-Mexe muito os pés e as mãos e mexe-se ainda que sentado no lugar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8-Não consegue completar o que começa | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9-Difícil de controlar em centros comerciais ou sítios públicos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10-Desarrumado ou desorganizado em casa ou na escola | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11-Perde o controlo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12-Precisa de acompanhamento para executar as tarefas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13-Só presta atenção quando é uma coisa que lhe interessa | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14-Corre e trepa em situações inapropriadas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15-Distraído e com tempo de atenção curto | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16-Irritável | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17-Evita,tem relutância ou tem dificuldade em empreender tarefas que exigem um esforço continuado (tal com trabalhos na escola ou de casa) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18-Irrequieto, "tem bichos carpinteiros" | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19-Distrai-se quando lhe estão a dar instruções para fazer uma coisa | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20-Provocador ou recusa em satisfazer os pedidos de um adulto | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21-Tem problemas em concentrar-se nas aulas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22-Tem dificuldade em manter-se numa fila ou esperar a sua vez num jogo ou trabalho de grupo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23-Levanta-se na sala ou em lugares onde deveria estar sentado | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24-Deliberadamente faz coisas para irritar os outros | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25-Não segue instruções e não acaba os trabalhos no lugar (Não é dificuldade em entender as instruções ou recusa) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26-Tem dificuldade em brincar ou trabalhar calmamente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27-Fica frustrado quando não consegue fazer qualquer coisa | 0 | 1 | 2 | 3 |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

2. Anexo B- Documento orientador de Medidas de suporte à aprendizagem da música e dança da AMVP

ANO LETIVO 2023/2024
Curso de Música & Curso de Dança

| | | |
|--|--------------------|-------------------|
| Nome: | | |
| Ano/Turma: | | |
| MEDIDAS UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO | | |
| Respostas educativas para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens | | |
| DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA | Disciplinas | Início/Fim |
| 1. Disponibilizar material didático suplementar (exemplos: utilizar registos escritos de tarefas, dos exercícios, das indicações de melhoria, etc.; fornecer imagens e vídeos). | | |
| 2. Ensinar ou consolidar conceitos de base (exemplos: exercícios mais lentos; exercícios com menos elementos técnicos). | | |
| 3. Propor a realização de tarefas/exercícios de forma autónoma (exemplos: exercícios de condição física específicos; treino individual de elementos técnicos). | | |
| 4. Utilizar a repetição, quer dos exercícios, quer das indicações de melhoria. | | |
| 5. Utilizar estratégias de memorização (exemplo: solicitar ao aluno que descreva/escreva o exercício e/ou indicações de melhoria). | | |
| 6. Procurar aumentar a motivação para as tarefas/exercícios (exemplos: demonstrar a progressão técnica de um elemento técnico; explicar o objetivo do exercício). | | |
| 7. Utilizar feedback adequado (exemplos: reforçar aspetos positivos do processo de aprendizagem; referenciar dificuldades específicas; solicitar que o aluno volte ao foco de forma individual). | | |
| 8. Enunciar objetivos específicos a atingir em aula e para treino em casa. | | |
| 9. Organizar o espaço de sala de aula de forma a não conter estímulos que possam ser distrativos para o aluno, adequando a sua localização. Manter a proximidade ao aluno. | | |
| 10. Outras: | | |
| ACOMODAÇÕES CURRICULARES | Disciplinas | Início/Fim |
| 1. Dar instruções claras aos alunos, não sobrecarregando com muitas informações ao mesmo tempo (exemplos: | | |

A utilização de medidas de suporte à aprendizagem como promotor de melhorias técnicas e performativas na aula de Dança Clássica em alunos com PHDA do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado

| | | |
|---|--------------------|-------------------|
| introduzir o exercício por partes; utilizar indicações de melhoria de forma seletiva). | | |
| 2. Adaptar o currículo ao nível técnico e interpretativo do aluno (exemplo: simplificar os exercícios). | | |
| 3. Outras: | | |
| ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO | Disciplinas | Início/Fim |
| 1. Outras: | | |

| | | |
|--|--------------------|-------------------|
| INTERVENÇÃO COM FOCO TÉCNICO E ARTÍSTICO EM PEQUENOS GRUPOS | Disciplinas | Início/Fim |
| Aulas de apoio: | | |
| Outras: | | |
| OBSERVAÇÕES: | | |
| | | |

| |
|----------------------------|
| Diretor(a) de Turma |
| Assinatura: |