



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

**A MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA –
A MÚSICA COMO ESTÍMULO PROMOTOR DE
MOTIVAÇÃO EM ALUNAS DO 4º ANO DO CURSO DE
DANÇA DA ACADEMIA DE MÚSICA DE VILAR DO
PARAÍSO**

Ana Cristina Martins de Almeida Francês

Orientação:

Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

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

Setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, em primeiro lugar, mas também ao meu irmão e cunhada por toda a ajuda, tantas vezes silenciosa, mas sempre presente.

À minha *Pikiti* Mariana, que me faz sentir a responsabilidade avassaladora de ser sempre o melhor exemplo que eu puder ser, e que me recebe sempre com O sorriso.

Às minhas pessoas, família do coração.

Às minhas companheiras de luta. Pela partilha e aprendizagem. Pelas questões, dúvidas e revoltas que nos fazem evoluir.

Ao meu colega Joaquim Pereira, pela abertura, espírito criativo e ensinamentos musicais preciosos, que partilhou comigo, aderindo de imediato ao meu desafio.

Aos meus alunos, com quem aprendo tanto e que me fazem ser sempre cada dia melhor e mais criativa.

À Academia de Música de Vilar do Paraíso pelo apoio constante ao longo de todos os anos de ligação.

À minha orientadora pela simpatia apaziguadora, incentivo e disponibilidade sempre demonstrados.

RESUMO

A Motivação é um elemento essencial a ter em conta no processo de ensino/aprendizagem.

O presente relatório tem por objetivo aferir, através das teorias estudadas, diferentes estratégias de motivação e o papel do professor na melhoria e desenvolvimento da motivação nos alunos. Apresentou-se o estímulo musical na prática quotidiana, em diferentes variantes, procurando que as alunas, das turmas alvo do estudo, demonstrassem mais qualidade de dança no que diz respeito às competências técnicas e artísticas, consequentes do aumento da motivação.

Escolheu-se a música, enquanto elemento essencial das aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC), como estímulo motivacional nos registos de música gravada, ao vivo, o silêncio e seleção de música *pop* feita pelas alunas, e a forma como este estímulo pode ser manipulado à sombra da base teórica que sustenta o documento.

Através do método de investigação-ação, elaborou-se um plano de atuação - em duas turmas do 8º ano de escolaridade/ 4º Ano do Curso de Dança, da Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP), em Vila Nova de Gaia - através da aferência dos comportamentos motivacionais das alunas com a elaboração e interpretação de grelhas de observação e do diário de bordo, elaborado ao longo do estágio. Procedeu-se à intervenção apoiada nos dados recolhidos, concluindo, também, através do tratamento desses dados e, das respostas que as alunas deram ao questionário por inquérito, aplicado no final do estágio, a importância que a variável motivação tem na formação e desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e do papel essencial que as estratégias usadas pelo professor, nomeadamente a música usada nas aulas, têm no fomento da motivação.

Palavras-chave: Técnica de Dança Clássica; Motivação; Processo de Ensino/aprendizagem; Música.

ABSTRACT

Motivation is a key element to be considered in the process of teaching / learning.

This report strives to assess by the means of studied theories different motivational strategies and the role of the teacher in the improvement and development of motivation in students. Musical stimulus in everyday practice was presented, in many diverse forms, aiming for a greater quality of dancing by the students in the target groups of this study, concerning technical and artistic skills, resulting from increased motivation.

Music was the essential element used in the classes of *Classical Dance Technique* (TDC), chosen as a motivational stimulus in different forms, such as recorded music, live music, silence and a selection of pop music prepared by the students, in order to observe how this stimulus can be manipulated on theoretical basis that sustains this document.

By the means of a research–action method, an action plan was developed for two 8th grade classes - 4th Year of the Curso de Dança of the Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP) in Vila Nova de Gaia, through the afferent of motivational behaviors of the students by the preparation and interpretation of observation grids and the “logbook” made throughout this stage. An intervention/analysis was carried out supported by all the collected data, concluding throughout the data interpretation and, from the responses that the students gave in the survey, conducted at the end of the stage, concluding the great importance of motivation in the training and development of the teaching / learning process, and the essential role that the strategies used by the teacher, including the use of music in the class, have in the foster of motivation.

Keywords: Classical Dance Technique; Motivation; Teaching / learning process; Music.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS/ FIGURAS	8
ÍNDICE DE TABELAS/QUADROS	9
ÍNDICE DE ANEXOS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL	14
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO/ ESCOLA COOPERANTE	14
1.1. A Academia de Música de Vilar do Paraíso	14
1.2. Curso Básico Vocacional de Dança no 3º Ciclo	16
1.2.1. Enquadramento Geral.....	16
1.2.2. Plano de Atividades 2012/ 2013.....	16
1.2.3. Programa de Técnica de Dança Clássica – 8º Ano/ 4º Ano.....	17
1.2.4. O Método Vaganova.....	17
2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO	18
3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO	19
3.1. Objetivos Gerais	19
3.2. Objetivos Específicos	19
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20

1. A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	20
2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO.....	21
2.1. Lei do Efeito – Lee Thorndike.....	21
2.2. Teoria da Andaimaria – Jerome Bruner.....	21
2.3. Teoria do Desenvolvimento Proximal – Lev Vigotsky.....	23
2.4. Teoria Cognitiva Social – Albert Bandura.....	24
3. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS.....	26
3.1. Motivação Extrínseca.....	27
3.2. Motivação Intrínseca.....	27
4. PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS.....	31
4.1. Importância do <i>Feedback</i>.....	32
4.1.1. <i>Feedback</i> Positivo ou Confirmatório.....	33
4.1.2. <i>Feedback</i> Negativo ou Corretivo.....	34
5. MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO DAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA.....	35
6. A MÚSICA COMO ESTÍMULO PROMOTOR DE MOTIVAÇÃO.....	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	46
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	47
3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	49
4. PLANO DE AÇÃO.....	50
5. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	50
5.1. Estrutura da Aula.....	51
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS.....	55
1. OBSERVAÇÃO.....	55

2. OBSERVAÇÃO PARTICIPADA	62
3. OUTRAS ATIVIDADES	64
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS	65
4.1. Bloco 1 – Música Gravada	65
4.2. Bloco 2 – Silêncio	67
4.3. Bloco 3 – Música ao Vivo	67
4.4. Bloco 4 – Música Pop	68
5. ANÁLISE DE INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO ÀS ALUNAS	69
CONCLUSÃO	78
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS/ FIGURAS

1.Resultados da Pergunta 1 do Inquérito por Questionário.....	70
2.Resultados da Pergunta 2 do Inquérito por Questionário.....	71
3.Resultados da Pergunta 3 do Inquérito por Questionário.....	72
4.Resultados da Pergunta 4 do Inquérito por Questionário.....	73
5.Resultados da Pergunta 5 do Inquérito por Questionário.....	74
6.Resultados da Pergunta 6.1 do Inquérito por Questionário.....	74
7.Resultados da Pergunta 6.2 do Inquérito por Questionário.....	75
8.Resultados da Pergunta 6.3 do Inquérito por Questionário.....	75
9.Resultados da Pergunta 6.4 do Inquérito por Questionário.....	76
10.Resultados da Pergunta 6.5 do Inquérito por Questionário.....	76

ÍNDICE DE TABELAS/ QUADROS

1.Plano de Ação.....	50
2.Estrutura da Aula.....	52
3.Resultados da Pergunta 1 do Inquérito por Questionário.....	70
4.Resultados da Pergunta 2 do Inquérito por Questionário.....	71
5.Resultados da Pergunta 3 do Inquérito por Questionário.....	71
6.Resultados da Pergunta 4 do Inquérito por Questionário.....	72
7.Resultados da Pergunta 5 do Inquérito por Questionário.....	73
8.Resultados da Pergunta 6.1 do Inquérito por Questionário.....	74
9.Resultados da Pergunta 6.2 do Inquérito por Questionário.....	75
10.Resultados da Pergunta 6.3 do Inquérito por Questionário.....	75
11.Resultados da Pergunta 6.4 do Inquérito por Questionário.....	76
12.Resultados da Pergunta 6.5 do Inquérito por Questionário.....	76

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Atividades do Curso de Dança da AMVP.....	87
Anexo 2 – Programa de Técnica de Dança Clássica 3º Ciclo.....	91
Anexo 3 – Grelha de Observação.....	119
Anexo 4 – Calendarização do Estágio por Blocos.....	121
Anexo 5 – Inquérito por Questionário Aplicado às Alunas de 4º Ano.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

AMVP – Academia de Música de Vilar do Paraíso

ESD – Escola Superior de Dança

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

TDC – Técnicas de Dança Clássica

INTRODUÇÃO

Muitos professores de Dança provêm da área artística, sendo que alguns são antigos bailarinos profissionais, transitando de forma direta para o contexto de ensino. Falta, por vezes, a estes professores, bases pedagógicas e didáticas essenciais ao ensino. Daí a pertinência da formação consistente e continuada, como a apresentada no Mestrado de Ensino em Dança da Escola Superior de Dança, como defende Nascimento (2012)

(...) Uma Formação de professores de Dança com qualidades técnico-artísticas mas, também, apoiada e consubstanciada em bases teórico-científicas adequadas a uma formação académica cada vez mais exigente e ampla, de forma a dar respostas cada vez mais eficazes para a qualidade do ensino/aprendizagem da Técnica de Dança. (Nascimento, 2012, s.p.)

O professor deverá criar uma prática refletida e consciente, rica em estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a alternar entre estímulos que promovam o despertar da curiosidade e o aumento da motivação de todos os alunos.

Dada a especificidade do presente relatório, torna-se relevante definir os conceitos que estão na base das conceções técnicas, artísticas e metodológicas com as quais trabalhámos. Assim, deve entender-se a motivação como fator essencial à construção da formação básica de um bailarino, tendo consciência de que um aluno motivado para a aprendizagem, apreende de forma muito mais duradoura, eficaz e efetiva.

A preocupação dos professores relativamente ao ensino na atualidade é transversal aos professores de dança. O ensino da dança deverá levar a cabo uma profunda reflexão à sombra da atualidade e da mudança nas estruturas sociais e pedagógicas a que assistimos. A nova geração está habituada a uma sociedade em que tudo se faz a uma grande velocidade, num processo completamente diferente do da acumulação de saber lenta e exercitação repetitiva relacionadas com o processo de ensino/ aprendizagem da dança.

Neste sentido é premente motivar os nossos alunos para a necessidade da repetição e trabalho persistente que a dança implica, usando estratégias de motivação inovadoras e consistentes com as alterações sociais a que assistimos.

A base teórica recolhida serviu para fundamentar um estágio de cariz interventivo na escola cooperante, onde a questão da motivação é constantemente levantada por todos os professores, especialmente na disciplina de TDC.

Assim foi desenvolvida uma ação direta com as alunas das turmas de 4º Ano do Ensino Vocacional, a fim de aferir lacunas motivacionais, procurando estratégias que permitam aperfeiçoar a qualidade técnica e artística das alunas.

O relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro, é caracterizada a instituição que acolheu o estágio, o curso e o sistema de ensino vigente. Faz-se uma breve referência ao programa definido para o ano alvo do estudo, e o método de ensino usado nas aulas. De seguida, refere-se a pertinência do estudo e ação efetuados, assim como os objetivos definidos para a prática pedagógica.

No segundo capítulo, aborda-se o resultado de uma pesquisa aprofundada sobre a fundamentação teórica da área abordada, partindo das teorias gerais da Motivação até ao caso específico, à sombra do qual foi desenvolvida a ação do estágio, da relevância da música como elemento integrante e indissociável das aulas de TDC, como estímulo promotor de motivação.

No capítulo três desenvolve-se a parte metodológica, recorrendo ao método da investigação-ação. Traça-se o plano e estratégias de ação e apresenta-se a amostra do estudo.

Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se a análise e reflexões referentes aos dados recolhidos durante o período de estágio.

Para finalizar, apresenta-se a Bibliografia que serviu de base de fundamentação teórica deste Relatório e os Anexos que entendemos como essenciais.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO/ ESCOLA COOPERANTE

1.1. A Academia de Música de Vilar do Paraíso

A Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP) é uma das instituições da freguesia de Vilar do Paraíso e uma das escolas de ensino vocacional artístico do concelho de Gaia. Foi fundada, em Fevereiro de 1979, pelo seu diretor, o Professor Hugo Berto Coelho e oficializada em Maio de 1990. Pertence ao Ensino Particular e Cooperativo e possui autonomia pedagógica do ensino da música desde 2007.

Segundo referido no Projeto Educativo da instituição, redigido em 2010, desde a sua fundação que a AMVP tem sido pedagogicamente orientada no sentido de, através de uma interação ativa e criativa, possibilitar e incentivar a formação que permita o acesso ao ensino superior e à participação em concertos, festivais e outras manifestações de índole cultural, quer nacional quer internacionalmente. (p.7)

Simultaneamente pretende criar e formar novos públicos e dotar os alunos de competências para as exigências da sociedade e de ferramentas para o mercado de trabalho atual.

Ministra cursos oficiais na área da música – formação musical, canto e instrumentos – e na área da dança, correspondentes ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Lecionou-se nesta academia, até ao ano letivo de 2012/2013, o curso de ballet pelo programa da *Royal Academy of Dance*¹ (Londres). Em regime livre, realizam-se aulas de dança jazz e cursos de iniciação de música e de dança para o nível pré-escolar. Os alunos que não pretendem seguir um plano de estudos oficiais, têm a possibilidade de integrar os cursos de música e de dança, neste regime, alargando-se assim a oferta formativa a diferentes públicos-alvo.

¹ A *Royal Academy of Dance* (RAD) é uma das mais influentes organizações de educação e treino da dança do mundo. A sua missão centra-se na promoção do conhecimento e da prática da dança a nível internacional.

Em 2003, criou-se o curso de Teatro Musical², estando o processo de homologação do curso a decorrer no Ministério de Educação. Atualmente, existe um protocolo com uma prestigiada escola de teatro musical de Londres - a *Mountview Academy of Theatre Arts*³ – que certifica este curso.

A escola adotou, desde 2009, um novo regime de ensino – o regime integrado⁴, que consiste num currículo que integra a componente académica regular e a componente vocacional artística (música ou dança), lecionada na mesma escola. Atualmente, o ensino integrado abrange os alunos inscritos no 2º e 3º ciclos, desde o 5º até ao 8º ano de escolaridade.

A AMVP é composta por um universo de 91 docentes, 3 diretores executivos, 13 funcionários e 909 alunos. A direção pedagógica da escola é composta por duas docentes, uma da área da música e outra da área da dança: Sofia Novo e Marina Vasques, respetivamente. A direção pedagógica tem a seu cargo, a gestão anual dos cursos ministrados e a orientação vocacional artística dos alunos. Para uma melhor organização e distribuição de tarefas, cada grupo disciplinar é constituído pelos docentes que lecionam essa disciplina e por um delegado de grupo que reúne, quinzenalmente, com as diretoras pedagógicas, em conselho pedagógico. O grupo do ensino regular é representado pela professora Alexandra Paiva; os grupos de música pelos professores Filipe Pinho, Joaquim Pereira, Pedro Ludgero e Augusto Pacheco; o grupo de teatro musical pela professora Patrícia Franco e o grupo de dança pela diretora pedagógica Marina Vasques.

² Este curso proporciona uma formação específica em artes performativas, destacando-se a interpretação, a voz (falada e cantada) e a dança, vertentes interventivas em musicais.

³ A *Mountview Academy of Theatre Arts* é uma instituição inglesa de ensino superior que oferece cursos de teatro, teatro musical e encenação. Defende um ensino de alta qualidade e, por isso, as turmas são pequenas e os alunos têm, regularmente, sessões individuais com os tutores que lhes foram atribuídos. Tem como objetivo a preparação dos seus alunos para a entrada direta no mercado de trabalho, dando-lhes a oportunidade, ao longo do curso, de trabalhar com profissionais da área em estudo.

⁴ O ensino integrado consiste num currículo que integra a componente académica regular e a componente vocacional artística (música ou dança), lecionada na mesma escola. O ensino integrado tem a vantagem de eliminar os problemas de compatibilidade de horários e deslocações entre escolas, proporcionando aos alunos que querem estudar música ou dança um ambiente de aprendizagem plena. Remete-se para anexo 1 toda a legislação relacionada com este tipo de regime, no contexto do ensino vocacional artístico do 2º e 3º ciclos de escolaridade.

1.2. Curso Básico Vocacional de Dança no 3º Ciclo

1.2.1. Enquadramento Geral

O Curso Básico Vocacional de Dança, no 3º ciclo, ministrado na Academia de Música de Vilar do Paraíso, abrange alunos do 7º, 8º e 9ºanos de escolaridade, estando os primeiros inseridos no regime de ensino integrado e o último no regime articulado. A carga horária destinada aos diferentes níveis aumenta gradualmente de ano para ano, de acordo com o plano de estudos do curso básico de dança criado ao abrigo da Portaria n.º 225/2012, de 30/07, com a Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28/09. No 3º ciclo, a carga horária é distribuída pelas disciplinas de Técnicas de Dança (Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea I), Práticas Complementares de Dança (Danças Tradicionais) e Música, à exceção do 9º ano, onde é distribuída pelas disciplinas de Técnicas de Dança (Clássica e Contemporânea) e Música.

O Curso Básico Vocacional, no 3º ciclo, pretende, segundo os programas elaborados por esta instituição de ensino para este ciclo,

(...) atribuir ao aluno um papel ativo na sua formação, disponibilizar com qualidade a dança “para todos”, desenvolver a noção de dança como forma de arte, motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentando a criação de novos públicos, desenvolver consciência corporal e motora, desenvolver sensibilidade musical, fomentar a comunicação e a socialização – ser social e formar profissionais de dança.” (p. 5)

1.2.2. Plano de atividades

O plano de atividades para o ano 2012/2013 é elaborado pelo grupo de dança da AMVP, tendo em consideração todas as atividades realizadas na escola, tanto ao nível do ensino regular como do ensino vocacional da música. Neste plano, pretende-se uma eficiente e clara organização do ano letivo, tanto ao nível interno (direção, professores e alunos), como a nível externo (encarregado de educação e comunidade envolvente). Para isso, são incluídas neste plano todas as visitas de estudo agendadas, as datas da semana de avaliação dos três períodos, os vários concursos (Concurso Jovens Coreógrafos e Junta de Freguesia), todas as apresentações públicas (por exemplo:

Paraíso Solidário, Espetáculo de Dança, Espetáculo Final da AMVP) e o curso de verão. Para uma consulta integral, remete-se para o Anexo 1, o Plano de Atividades para o ano letivo 2012/2013.

1.2.3 Programa de Técnica de Dança Clássica – 8º Ano de escolaridade

O programa de Técnica de Dança Clássica do 8º ano de escolaridade (Anexo 2) foi elaborado por duas instituições de ensino vocacional: a Academia de Música de Vilar do Paraíso e o Conservatório de Música David de Sousa. Neste programa, para além dos conteúdos programáticos a lecionar ao longo do ano letivo, estão também explícitas as finalidades do mesmo, os seus objetivos gerais, uma visão geral dos conteúdos, as sugestões metodológicas, as competências, os recursos materiais e a avaliação. No início de cada ano letivo, é realizada uma planificação a longo prazo referente a cada turma, onde se elabora uma listagem das competências técnicas a adquirir, consoante o nível e desempenho dos alunos, no ano anterior. Para que se tenha uma perspetiva dos conteúdos técnico-artísticos em estudo, bem como da sua evolução, remetem-se para anexo 4 o programa e a respetiva planificação de trabalho.

1.2.4 O Método Vaganova

A Academia de Música de Vilar do Paraíso assume, como método de ensino da Técnica de Dança Clássica do 3º ciclo, o método desenvolvido por Agrippina Vaganova.

Agrippina Vaganova, formada na *Imperial Ballet School*, tornou-se bailarina do Maryinsky Ballet, no ano 1879. Mais tarde, em 1915, foi promovida a primeira bailarina. Em 1921, tornou-se professora do *Leningard State Ballet School*, o anterior *Imperial Ballet School*, em São Petersburgo. Durante o seu período de pedagoga, Vaganova testou e desenvolveu um método de ensino baseado na fluidez dos movimentos, na expressividade e na graciosidade da escola francesa, conjugando-os com a virtuosidade da escola italiana. No seu método incorporou, também, conceitos como a força e a acrobacia, caraterísticos do Ballet Soviético, após a revolução. (Foster, 2010)

As aulas caracterizam-se principalmente pelo rigor técnico, pela repetição dos movimentos – especialmente em aulas para iniciados, para tornar mais elásticos os

ligamentos – e pela complexidade dos exercícios executados, e surgem conceitos como força, virtuosismo, determinação. (Kostrovitskaya, 1995)

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Hoje em dia a profissão da docência é amplamente estudada e é uma fonte de inúmeras discussões tanto do seu papel social, como das competências necessárias ao seu exercício.

No caso específico da Dança, o professor tem que desenvolver nos alunos competências físicas, artísticas e técnicas essenciais para atingir o virtuosismo necessário à prática da dança. Sendo uma área de cariz essencialmente prático e técnico, observa-se uma necessidade premente na reflexão e revisão das práticas pedagógicas vigentes, sendo urgente o estudo dessas práticas suportadas pela formação pedagógica e metodológica. O estudo torna-se, assim, pertinente ao refletir sobre alguns aspetos destes fundamentos essenciais à prática da docência.

Sendo a instituição de acolhimento de estágio uma escola com vários anos de experiência no ensino artístico e vocacional, e tendo a estagiária um conhecimento aprofundado desta instituição tanto como aluna, como posteriormente como professora (desde 2003), foi observada ao longo dos anos de lecionação, a crescente desmotivação dos alunos, essencialmente na disciplina de TDC.

Refletindo sobre este problema com outros professores da instituição de acolhimento, questionou-se a hipótese de que a desmotivação pode dever-se a diversos fatores aferidos em reuniões formais de grupo e com professores de outras instituições da área, nomeadamente:

- A falta de identificação dos alunos com os conteúdos, estando estes afastados da sua realidade atual;
- Muito embora se trate de um curso de Ensino Vocacional, nesta fase do ensino básico, os alunos não têm ainda definido o seu futuro na área vocacional, sendo que muitos não pretendem seguir esta área profissional;
- O desconforto que alguns alunos sentem relativamente à relação que estabelecem com o seu corpo e com a “perfeição” que almejam atingir, por a ligarem à disciplina;
- A lenta e morosa progressão nas competências inerente ao estudo da dança;

- As alunas sentem que não dançam nas aulas de TDC, por ser uma disciplina de natureza repetitiva, veem os exercícios como meros esquemas corporais, não os associando a qualidades artísticas e interpretativas;
- Alguma frustração observada nas alunas, por considerarem ser impossível atingir os objetivos definidos para a disciplina;

Todas estas hipóteses levantadas tornaram importante o estudo aprofundado de soluções para este problema, que se considera de grande relevância para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, e conseqüentemente da qualidade técnica e artística apresentada pelos alunos.

Considera-se que um professor com uma prática sustentada e refletida tende a melhorar a sua própria motivação e, conseqüentemente, a motivação dos seus alunos.

3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO

O presente relatório de estágio e a estruturação da prática pedagógica tiveram subjacentes os objetivos que abaixo se apresentam.

3.1. Objetivos Gerais

- Perceber de que forma se pode melhorar a motivação dos alunos nas aulas de TDC;
- Melhorar a qualidade artística e interpretativa das alunas;
- Usar a música como estratégia de motivação nas aulas de TDC.

3.2. Objetivos Específicos

- Diferenciar motivação intrínseca e extrínseca;
- Desenvolver ferramentas de auto motivação;
- Fomentar capacidade interpretativa e artística;
- Fomentar capacidade de perceber/extinguir dificuldades;
- Promover o desenvolvimento da qualidade de dança inerente à musicalidade;
- Realizar exercícios que promovam a qualidade artística na Dança;
- Realizar exercícios que promovam a musicalidade nas alunas.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

António Damásio (2011) defende que durante muitos anos a dimensão afetiva do ser humano e da forma como aprende foi descurada. Contudo, estudos recentes demonstram que a cognição e a afetividade são indissociáveis no processo de aprendizagem e constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistémica.

Os psicólogos comportamentais e sociais discordam sobre o conceito de emoções. Rosemary E. Sutton e Karl F. Wheatley (2003), defendem que este é um conjunto de processos multicomponenciais – uma rede de subsistemas ou componentes do organismo que incluem avaliação, experiências subjetivas, mudanças psicológicas, expressão emocional e tendências de ação (Sutton & Wheatley, 2003). Estas componentes não têm qualquer ordem específica e são influenciadas por diferentes variantes, nomeadamente culturais, etárias, de género, entre outras.

A forma como os indivíduos avaliam uma determinada situação é diversa, o que origina comportamentos e/ou emoções vinculados a essa diferença. Por exemplo, a forma como cada aluno reage ou se relaciona com o comportamento do professor é distinta, pois a avaliação que cada um faz da abordagem ou da estratégia do professor é diferente. Esta mesma heterogeneidade de emoções e reação inerente, verifica-se nas diferentes fases emocionais dos alunos, na maturidade emocional de cada um, nas expectativas que cada um deposita em determinado objetivo. Até mesmo as reações orgânicas (batimento cardíaco, temperatura corporal, tensão arterial) diferem de indivíduo para indivíduo. Todas estas componentes do comportamento estão correlacionadas entre si e todas afetam e influenciam o comportamento dos indivíduos.

Segundo Schutz & Davis (2000), a inteligência emocional e a capacidade de regular as emoções contribuem para a qualidade do esforço empreendido pelas crianças na resolução das tarefas a que se propõem. Lepper, Corpus & Iyengar (2005) afirmam que as crianças que demonstram curiosidade, vontade de aprender e uma atitude positiva perante o desafio académico das tarefas, tendem a ter mais sucesso do que os outros.

Izard (1991) sugere que o interesse é a emoção central da motivação e estimula o pensamento criativo e a sua consequente ação, a fim de solucionar problemas e tarefas de forma positiva. Garner (2010) acrescenta ainda que o uso adequado da emoção na realização das tarefas permite aos alunos focar a sua atenção de forma mais eficaz.

2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

2.1 Lei do Efeito – Lee Thorndike

Segundo N. Sprinthall e R. Sprinthall (2000), só no princípio do século XX foi dado relevo à estreita ligação existente entre motivação e aprendizagem, através de Edward Lee Thorndike (1874 – 1949) e da Lei do Efeito criada pelo psicólogo americano. Esta diz que “a aprendizagem é fortalecida quando é seguida de um estado satisfatório para o aluno.” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 503)

Está implícito em diferentes teorias da psicologia educacional que o baixo ou elevado rendimento pressupõe as variáveis motivacionais e emocionais, dando-lhes um papel de relevo crucial no sucesso académico. (Sprinthall & Sprinthall, 2000)

Segundo os autores, há uma interação constante entre aprendizagem, motivação e perceção – a Motivação é aprendida ou adquirida. Segundo Thorndike (1947) ninguém nasce com motivação inata para determinada tarefa ou objetivo, daí a sua ligação estreita à aprendizagem. De igual modo, relaciona-se com a perceção, no sentido em que a forma como se percebe e interpreta a informação captada é muito própria de cada indivíduo e o elemento motivador sempre diferente em cada um.

A motivação apresenta duas componentes: as necessidades – aquilo de que o indivíduo precisa –, que podem ser fisiológicas (desejo de água, alimento, descanso) ou psicológicas (desejo de aprovação, afeto, prestígio, poder); e os impulsos, que têm implícita uma mudança de comportamento: “Tecnicamente, o défice interno (necessidade) empurra a pessoa para a ação (impulso) aproximando-a ou afastando-a de uma meta específica.” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 506)

2.2 Teoria da Andaimaria – Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915), psicólogo cognitivista americano, tem uma posição cognitiva-gestaltista quanto aos processos de aprendizagem, para ele o ensino deve promover a compreensão geral da estrutura de uma matéria, realizada através do

entendimento total das partes. Quando a aprendizagem se baseia neste princípio, torna-se muito mais duradoura e retida sem esquecimento. A teoria do autor é assente não na aprendizagem, mas na instrução, que, segundo ele, prescreve a melhor maneira de guiar a criança a adquirir determinados conceitos quando esta tiver idade para os compreender. (Sprinthall & Sprinthall, 2000)

Por outras palavras, Bruner defende que se o professor criar uma boa estrutura educativa, consegue construir uma aprendizagem e compreensão maiores. Ressalta, além disso, a importância de o aluno entender os conteúdos como um todo relacionado de forma coerente. O autor, em colaboração com Wood e Ross (1976), introduz a metáfora dos andaimes (*andaimaria*), que explicita a importância de o professor construir andaimes que auxiliem os alunos a construir e subir no seu conhecimento. Ora, para uma boa construção de andaimes, o professor tem de estar consciente da estrutura final que pretende, sendo a educação vista como uma progressão ou caminho por etapas até à estrutura final. Estes andaimes têm um carácter transitório já que as ajudas antecedentes vão sendo retiradas assim que os alunos as incorporem na sua estrutura.

As principais características da teoria da andaimaria relacionam-se com os ambientes educativos específicos: o aluno é parte integrante do seu processo educativo desde que este se inicia; é proporcionado um nível de ajuda ajustável às dificuldades que o aluno vai encontrando e aos processos que vai realizando; é oferecida uma ajuda temporária que é retirada assim que o aluno assume a responsabilidade; são respeitados os ritmos de cada um, no sentido em que o aluno só “trepá” ao andaime seguinte quando está bem seguro no antecedente. (Coll, 1996)

O primeiro princípio desenhado na teoria de Jerome Bruner é a Motivação. Segundo o autor, esta “especifica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem.” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p.239)

Discordando de Thorndike relativamente às motivações e ao facto de estas nunca serem inatas, Bruner defende que todas as crianças nascem com uma vontade inata de aprender, dando como melhor exemplo disso mesmo a curiosidade. Esta, se for bem recompensada e reforçada, levará a um percurso intelectual mais poderoso. (Bruner, 1960)

Outro impulso inerente à criança, para Bruner, é o de adquirir competências (Sprinthall & Sprinthall, 2000): “As crianças interessam-se por aquilo em que são boas

e é praticamente impossível levá-las a fazer atividades em que não têm qualquer grau de competência.” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 239)

Estes autores sublinham o papel essencial das motivações intrínsecas – aquelas construídas pelo indivíduo relativamente a reforços do seu *eu* –, que são “em si próprias recompensadoras e, por isso, autossuficientes” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 239). Neste sentido, o professor deverá ter consciência do papel ativo do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, facilitando a exploração, descoberta e resolução de problemas. A título de exemplo, no contexto específico da dança, levar os alunos a pensar como executar um exercício com a perna esquerda quando este foi ensinado para o lado direito.

2.3 Teoria do Desenvolvimento Proximal - Vigotsky

Esta forma de aprendizagem orientada pode ser colada à Teoria do Desenvolvimento Proximal de Vigotsky (1896–1934). A zona de desenvolvimento proximal é a distância que vai entre o nível de desenvolvimento já adquirido, que dá ao aluno a capacidade de resolução sem ajuda, e o nível de desenvolvimento por atingir ou potencial, representado por aquilo que o aluno consegue solucionar com ajuda do professor ou dos seus pares. Para este autor, o processo de aprendizagem deve situar-se sempre nesta Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de tornar os alunos motivados para o desenvolvimento do seu conhecimento e simultaneamente satisfeitos com o que já construíram. (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996)

Os processos motivacionais podem desencadear-se de uma forma intrínseca – em que o indivíduo constrói a sua própria motivação através de necessidades internas, por exemplo, “*quero aprender determinada técnica porque quero executar determinado exercício melhor*” ou extrínseca – em que o indivíduo é reforçado exteriormente, por exemplo, “*quero aprender para o professor me elogiar ou deixar de me repreender*”. Para Bruner, a aprendizagem é bem mais eficaz e só funciona, de facto, quando a motivação é intrínseca, mas esta pode ser despoletada por reforços e estímulos externos. (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

2.4 Teoria Cognitiva Social – Albert Bandura

Na Teoria Cognitiva Social de Albert Bandura (1925), psicólogo canadense, o aluno é visto como um elemento ativo na sua própria aprendizagem. Bandura defende que

Se as pessoas atuassem de forma a fazer previsões – baseando-se na informação dos sinais emitidos pelo ambiente – mas sem serem afetadas pelos resultados das suas ações, não seriam suficientemente sensíveis, ao ponto de poder sobreviver muito tempo. A conduta está regulada, num grau muito alto, por suas consequências.” (Bandura, 1997, s.p.).

Afirma-se, portanto, que os sinais emitidos pelo ambiente a que Bandura se refere são os reforços positivos e negativos extrínsecos. Se estes forem bem utilizados podem levar o aluno a prever aprovação ou reprovação mesmo antes da ação, e assim antecipar-se. Bandura e Skinner (1969) apresentam as vantagens dos reforços positivos que levam à tendência de repetição da ação e os negativos que tendem a eliminar comportamentos ou respostas não desejadas.

Contudo, a forma como os processos motivacionais e a natureza dos motivadores se desencadeiam é muito diferente em Bandura e Skinner. Bandura defende que o reforço positivo é essencial pelo seu valor informativo e de incentivo. O aluno, para além de melhorar automaticamente as condutas, prevê e cria expectativas de que nas próximas vezes que atuar da mesma forma, vai ser elogiado da mesma forma. A estas consequências antecipadas, Bandura chama Elaborações Cognitivas, pois controlam condutas futuras de uma forma mais efetiva do que as reais e atuais.

Os alunos fazem, muitas vezes de forma inconsciente, uma avaliação das suas expectativas e possibilidades de sucesso nas disciplinas e essa avaliação direciona o empenho e motivação com que realizam os objetivos e tarefas definidas, baseadas nas teorias que desenvolveram para atingirem os fins a que se propuseram (Tollefson, 2000). Estudos baseados na aprendizagem demonstram que os alunos que têm expectativas altas obtêm melhores resultados, por uma questão de empenho motivado, do que os alunos que apresentam expectativas mais baixas. (Tollefson, 2000)

Bandura (1997), no desenvolvimento da Teoria Cognitiva Social, oferece diferentes explicações para distinguir o nível de empenho em diferentes situações, assentes em duas premissas. A primeira refere-se ao facto de o aluno fazer uma

interpretação de experiências precedentes de sucesso ou falha, para posteriormente definir objetivos e agir em conformidade com os comportamentos ocorridos anteriormente. “According to Bandura, people tend to avoid situations they believe to exceed their capabilities, but undertake and perform with assurance those tasks or activities they judge themselves capable of accomplishing successfully.” (Tollefson, 2000, p. 67)

A segunda premissa refere-se às metas próprias, criadas por cada aluno, de forma a avaliar e atingir os objetivos desenhados e definidos por si. Desta forma, os alunos procuram sensações de autossatisfação e realização pessoal.

Segundo o autor, a autossatisfação tem uma influência mais forte no esforço empreendido pelo aluno do que qualquer recompensa externa dada pelo professor. “Self efficacy beliefs, according to Bandura, are important determinants of whether individuals will expend effort on a task and persist in face of difficulty. Person with low self-efficacy expends minimum effort and, in many cases, give up easily.” (Tollefson, 2000, p.67)

Bandura (1997), distingue nos alunos expectativas de resultados e expectativas de eficácia. Ambas estão relacionadas, embora sejam questões distintas. As primeiras referem-se à convicção por parte do aluno de que uma determinada ação leva a um determinado resultado, enquanto as segundas se relacionam com a capacidade do aluno de completar uma série de ações que levem ao sucesso.

Segundo Tollefson (2000), o *feedback* positivo ou negativo dado pelo professor influencia as noções de autoeficácia e efeito positivo das próprias ações, aumentando ou diminuindo o nível de esforço despendido pelo aluno, mediante a sua reação ao estímulo dado pelo professor.

Estas variáveis de noção de autoeficácia e de realização pessoal provêm, segundo Bandura citado por Tollefson (2000), de quatro causas:

1. Desempenho próprio;
2. Observação do desempenho de outros;
3. Influências sociais e *feedbacks* dados por outros;
4. Estados psicológicos com que o indivíduo julga a sua vulnerabilidade ou capacidades pessoais.

Contudo, para que o aluno melhore a sua capacidade de autoeficácia e satisfação, este terá que atribuir o seu sucesso a si mesmo, ao seu esforço e

competência. Deverá atribuir o resultado ao seu valor e empenho e não à ajuda e contributo de terceiros, já que, de outra forma, sentiria que não alcançou os seus objetivos pelas suas capacidades e mérito próprio, perdendo a crença necessária nestes.

Na adolescência, todavia, Tollefson (2000), observou que a competência para determinada ação é sempre analisada pelo jovem comparativamente ao outro. Nesta faixa etária, o aluno sente satisfação e autorrealização quando tem sucesso numa tarefa em que outros falharam.

No que diz respeito ao esforço empregado, se despenderam muito esforço e trabalho para determinada tarefa, julgam muitas vezes não ter capacidade nem inteligência suficientes para o conseguir com mais facilidade, experimentando sentimentos de frustração e desmotivação, reduzindo, portanto, esse esforço empreendido para que os outros os julguem mais inteligentes ou capazes. Segundo Tollefson, “a relação entre a quantidade de esforço despendido e a realização pessoal e orgulho na execução de uma tarefa não são lineares.” (Tollefson, 2000, p.72).

Assim, quando o professor incentiva o aluno dizendo “Tens que te esforçar mais!”, estas palavras são por vezes interpretadas de forma contrária ao pretendido.

The task demands, the value of the rewards associated with the task, students' outcome and efficacy expectations, goals orientations, levels of task involvement, age, and attributions for success and failure all interact to explain why some students are willing to expend effort and others are not. (Tollefson, 2000, p.73)

3. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS

(...) A motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: Quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade (Lieury & Fenouillet, 2000, p. 9).

Segundo Pajares & Schunk (2001), para atingir os objetivos generalistas do ensino é importante promover nos alunos o interesse e entusiasmo efetivos pela aprendizagem e sucesso escolares.

Por sua vez, Martinelli & Bartholomeu (2007) afirmam que a motivação é uma força interna que regula e sustenta todas as ações do ser humano.

As teorias socio cognitivistas defendem a existência de duas orientações motivacionais – a extrínseca e a intrínseca. Estas vão-se relacionando e misturando ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, parece consensual, em todos os autores analisados, que a motivação intrínseca, por partir de dentro do aluno e por se alimentar a si mesma, é a mais significativa e, conseqüentemente, é fundamental fomentá-la nos alunos. (Martinelli & Bartholomeu, 2007).

3.1 Motivação Extrínseca

Neste tipo de motivação, o controle de todas as condutas é influenciado por variantes do meio externo ao indivíduo e à tarefa que está a ser realizada. (Ribeiro, 2011)

Segundo Ribeiro (2001), um aluno é estimulado por motivação extrínseca, quando realiza determinada tarefa para obter uma recompensa ou evitar uma punição. Procura executar tarefas em comparação com os colegas ou apenas para demonstrar competências e habilidades que declaradamente possuem (Martinelli & Bartholomeu, 2007)

Alguns autores referem, em jeito de crítica, que o sistema educativo vigente promove, em grande parte este tipo de motivação, pois é muito dirigido para os resultados quantitativos e para a comparação entre colegas, não dando lugar à construção de uma procura pela autossatisfação e autorrealização através da execução da tarefa e do processo de ensino por si.

3.2 Motivação Intrínseca

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, empenhando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver

novas habilidades de compreensão e domínio. Apresenta entusiasmo na execução de tarefas e orgulho nos resultados dos seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas nas suas habilidades ou conhecimentos prévios. (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143)

A motivação intrínseca é, para Deci e Ryan (2000), o expoente máximo da experiência positiva de ensino e da aprendizagem. Trata-se do que move o aluno a ter curiosidade e satisfação em desenvolver as próprias capacidades e a envolver-se por si próprio e pela sua vontade no fortalecimento de sentimentos de orgulho e autorrealização. Segundo as autoras, a atividade é um fim em si mesma.

A Teoria da Autodeterminação, cujas orientações são motivacionais intrínsecas e persegue o alcance do desenvolvimento da motivação extrínseca, procura “compreender determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144)

Na obra *Intrinsic Motivation* de 1975, Deci (2000) afirma que os alunos têm que se sentir autodeterminados e competentes para serem motivados de forma intrínseca.

Contrariamente, Skinner (1998) defende que o sentimento de “dever cumprido”, da realização de determinada tarefa é o que leva o indivíduo a desenvolver a motivação intrínseca. Deci (2000) vê o seu desenvolvimento nos meios e princípios pelos quais se desenvolve a prática, enquanto Skinner (1998) o vê apenas no fim.

Deci & Ryan (2000) defendem que a recompensa prejudica o desenvolvimento da motivação intrínseca, pois reduz o envolvimento do indivíduo no processo, trabalhando apenas para o ganho final. Afirmam que “a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144).

Para uma motivação intrínseca bem dirigida e construída, são importantes certas necessidades psicológicas básicas e inatas – a necessidade de autonomia; a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. Considerando estas como o motor essencial para a motivação, o professor tem um papel muito importante na criação de um ambiente na sala de aula propício à promoção destas orientações motivacionais.

Promover a autonomia no aluno é fazê-lo sentir que a proposta de trabalho lhe pertence e que a cumprem por vontade própria. Contudo, Carver & Scheier (2000), questionam-se se a autonomia será uma necessidade real ou apenas uma questão cultural e ideológica. Defendendo a sua teoria, Deci e Ryan (2000) afirmam alguma confusão relativamente ao próprio conceito de autonomia. Enquanto os seus opositores veem esta noção ligada à ideia de independência, individualismo ou desapego, os autores definem-na como “elemento central da vontade e de autorregulação integradora. Em suma, autonomia aqui significa autogoverno, auto direção e autodeterminação.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 146).

No que se refere à competência, os autores defendem-na como um fator determinante da motivação intrínseca, baseando-se nas pesquisas de White (1975), perspetivando este conceito de competência da seguinte maneira:

A competência teria um aspeto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas, as quais White (1975) denominou “sentimento de eficácia”. (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 146).

Ambos os conceitos estão interligados, uma vez que a competência aumenta o sentido de autorrealização, que, quando ampliado com o *feedback* positivo, aumenta a ocorrência de motivação intrínseca e a autonomia, fazendo o indivíduo sentir-se responsável pelas suas ações competentes.

Relativamente à terceira necessidade psicológica básica, a de pertencer ou estabelecer vínculos, refere-se à importância inata que o ser humano dá ao outro. No contexto escolar, este vínculo associa-se aos colegas, professores e pais, que têm um papel importante para a criação de um ambiente motivacional e saudável. (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Embora a motivação intrínseca dos alunos seja influenciada por todos os elementos da comunidade educativa, os professores têm um papel essencial na sua construção e desenvolvimento.

Este contributo dado pelos professores, está em muito dependente da personalidade dos docentes, das expectativas que depositam nos alunos, da forma como desenvolvem uma relação positiva ou negativa com cada turma (Guimarães & Boruchovitch, 2004)

Os autores acima citados referem que a competência que os professores desenvolvem para promover a autonomia nos alunos é fruto de um “*estilo interpessoal*” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 147) composto por características adquiridas e aprendidas da sua própria personalidade. Capacidades como a de se colocar na perspetiva do outro, de reconhecer os seus sentimentos, de usar uma linguagem promotora da tomada de decisões, e não controladora de comportamentos, um professor capaz de dar aos alunos a informação importante e assertiva de forma a leva-los a tomadas de decisões corretas, entre outras, são alguns dos exemplos destas capacidades aprendidas.

Para além destas características vinculadas à personalidade do professor, a sua ação é também influenciada por fatores como a experiência de docência que possui, a interação com a direção da escola, as ideologias educativas inerentes, ao contexto social em que se insere, ao número de alunos em cada turma e às suas idades e géneros. (Guimarães & Boruchovitch, 2004)

Deci, Schwartz, Sheinman, e Ryan (1981) consideram dois estilos motivacionais de professores – um altamente controlador e outro altamente promotor da autonomia.

Os professores promotores de autonomia fomentam a oferta de oportunidades de escolha, dão *feedbacks* significativos, recolhem e apoiam os interesses e escolhas dos alunos, fortalecem a autorregulação e procuram alternativas que os levam a valorizar a educação. Por sua vez, os professores que desenvolvem um estilo altamente controlador, definem formas específicas de comportamentos, sentimentos e pensamentos para os seus alunos, *feedback* extrínseco e recompensas para aqueles que se aproximam dos padrões esperados (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 148).

4. PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

As emoções e comportamentos demonstrados pelos professores estão intimamente relacionados com as emoções e comportamentos dos alunos. As emoções são comunicadas entre pares de forma consciente e/ou inconsciente. No 2º e 3º ciclos de ensino, os alunos demonstram uma grande influência ao nível motivacional com as expressões faciais (linguagem não verbal), o tom de voz e as suas alterações negativas (Sutton & Wheatley, 2003). Reforçando esta ideia, Tollefson (2000) afirma que “Teachers can use theories of motivation to analyze their interactions with students and to develop patterns of interactions with their students’ willingness to expand effort in achievement-related tasks.” (Tollefson, 2000, p. 64)

O principal objetivo dos professores é ter a habilidade de promover o desenvolvimento máximo das competências nos diferentes tipos de alunos. Estas competências dividem-se em expectativas no que concerne aos resultados – todos os alunos conseguem aprender todos os conteúdos programáticos dados; e em expectativas de eficácia e sucesso – as capacidades que cada professor tem de chegar a todos os alunos seja qual for a experiência prévia destes, de forma a atingirem os níveis pretendidos. Segundo Tollefson, “Teachers’ outcome and efficacy expectations exert strong influence on their classroom interactions with students and on their willingness to expend effort working with students with different abilities and different levels of interest (...).” (Tollefson, 2000, p. 73)

Para que os alunos alterem o seu comportamento nas aulas, em primeiro lugar, os professores poderão ter que alterar os seus estilos de ensino.

Graças ao ensino ser uma atividade solitária, os professores habitualmente não conseguem assistir a aulas de colegas, de forma a possibilitar uma reflexão comparativa relativamente às práticas pedagógicas e posturas comportamentais de outros professores, que pudessem eventualmente levar a alterar de forma positiva o comportamento e nível motivacional dos alunos em sala de aula.

As expectativas criadas pelos professores relativamente às suas próprias competências e à dos alunos conduzem a sua atuação pedagógica e a sua postura nas aulas, em interação com os discentes.

Segundo Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães (2010), o professor deve preocupar-se em tornar os alunos positivamente motivados para aprender, pois só assim as aprendizagens serão efetivas e significativas.

Cada professor, individualmente, será capaz de cumprir o importante papel ligado à sua função de ajudar os alunos a aprenderem. Se ele mesmo estiver motivado para tanto, o que é um pré-requisito indiscutível, deve começar por adquirir uma base ampla de conhecimentos a respeito dos processos motivacionais. (...) Sugere-se que cada professor reavalie seu modo habitual de agir em classe, suas crenças educacionais e conhecimentos (...). (Burochovitch, Bzuneck e Guimarães, 2010, p.36)

O aluno, como protagonista do seu próprio processo educativo, deve sentir-se desafiado, curioso e o professor tem um papel essencial na promoção deste ambiente de emoções positivas, através do seu próprio entusiasmo e apreço verdadeiro pelos aprendentes e pelo processo de ensino-aprendizagem (Burochovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010, p.37).

4.1 A Importância do *Feedback*

O *feedback* é um momento muito importante da prática do professor e da dinâmica construída com os alunos.

Cabe ao professor manter o aluno informado quanto à qualidade e adequação das suas respostas aos estímulos propostos. Assim, o *feedback* é uma das mais importantes formas de interação entre professores e alunos. Neste sentido, o processo de aprendizagem e a motivação são, segundo Burochovitch, Bzuneck e Guimarães (2010) significativamente afetados pela forma como o *feedback* é dado pelo professor.

Os autores dividem esta prática em dois tipos de *feedback* – o ***feedback* positivo ou confirmatório**, em que o aluno é informado de que está no caminho certo, que realizou e cumpriu bem a proposta apresentada ou que está a cumprir os objetivos; e o ***feedback* negativo ou corretivo**, que se refere apenas ao conteúdo do que é dito, tendo a característica de correção do erro, e não ao efeito que tem no aluno (Bzuneck, Guimarães, & Burochovitch, 2010).

Para o *feedback* ser significativo e apreendido de forma objetiva e motivadora, o professor deve ter em atenção o conteúdo das verbalizações efetuadas.

4.1.1 *Feedback Positivo ou Confirmatório*

Quando um aluno atinge os objetivos pretendidos para um exercício ou conteúdo programático, o professor demonstrará o seu reconhecimento ou aprovação. A sensação de autossatisfação e orgulho que o aluno experimenta, só pode ser plena mediante o *feedback* confirmatório do professor (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010).

O elogio, por outro lado, reforça a aprovação do professor com um enaltecimento, uma expressão de afeto e valorização personalizada para com a ação do aluno.

O reforço positivo leva o aluno a repetir a ação para a qual foi elogiado. Porém, assim como nem todos os *feedbacks* negativos funcionam como variante motivadora, nem todos os reforços positivos são benéficos para melhorar este fator.

O *feedback* positivo promove a motivação quando é dado pela constatação do esforço imprimido ou pelo processo e estratégias que levaram o aprendente até ao resultado final e não apenas pelo seu desempenho. O elogio dado ao progresso e melhoria também produz efeitos bastante positivos, provocando no aluno uma sensação de autorrealização grande e simultaneamente estimula-o a acreditar nas suas capacidades de autossuperação.

Não se deve elogiar os alunos referindo a facilidade da tarefa proposta, pois não contribuirá para a diminuição de sentimentos de baixa autoestima. Por outro lado, valorizar as capacidades e inteligência do aluno apenas aponta para características que o aluno não controla, desvalorizando o seu empenho e esforço. Tão-pouco é benéfico o elogio por comparação com outros colegas, pelas mesmas razões.

O mais importante, para os autores citados, é que o elogio apareça como sincero, na altura certa, com as palavras certas, de forma a ter credibilidade e que não seja usado frequentemente e de modo mecânico, pois perde o efeito desejado.

Todo o professor deve desenvolver grande sensibilidade em relação aos seus alunos, ou seja, deve captar aquelas situações específicas e responder com esse tipo de incentivo, respeitadas as regras. Numa palavra, deve atender sistematicamente às contingências, aplicando o elogio em relação a comportamentos e aspetos bem definidos. Deve ter bem presente que o efeito do elogio não é automático nem é infalível em todos os casos (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010).

4.1.2. *Feedback Negativo ou Corretivo*

No que diz respeito ao *feedback* negativo, os autores referem-se aos momentos em que o professor aponta um erro ou falha do aluno durante a aula ou lhe atribui uma baixa classificação na avaliação final. Esta ação é muito importante, pois o aluno não pode assumir a sua execução como certa, memorizando-a como tal. Contudo, esta correção negativa também pode levar o aluno a sentir-se frustrado pelo seu fracasso, principalmente quando se compara a si próprio com os colegas bem-sucedidos, desenvolvendo sentimentos de vergonha, humilhação, resignação, acomodação, fraca autoestima e inércia (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010)

Para evitar este tipo de comportamentos ou reações negativas e constrangedoras da melhoria esperada, os autores propõem que o *feedback* deve ser o mais informativo possível e nunca dirigir a causa da falha para a falta de capacidade do aluno.

Essa é uma atribuição fatal para a motivação. Ninguém aplicará esforço caso perceba que será inútil, por lhe faltar algo interno a si próprio e sobre o que não tem qualquer controle, comprometendo o enfrentamento de novos desafios, sobre o efeito da vergonha e humilhação. (...) Portanto, esse tipo de *feedback* não deve absolutamente fazer parte das práticas motivacionais dos professores. (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010, p. 31)

Outro *feedback* que é, muitas vezes, prejudicial à motivação ocorre quando o professor atribui o erro à falta de esforço do aluno. Há duas reações possíveis a este tipo de resposta do professor: por um lado, se o aluno concordar que, de facto, se esforçou pouco, pode sentir-se culpado e empenhar-se mais na execução das tarefas propostas, resultando como variante motivacional; por outro lado, se o aluno sentir que se estava a empenhar ao seu máximo, tendo sido desvalorizado pelo professor, vai sentir irritação, desânimo e baixa autoestima, atribuindo a reação do professor à sua falta de capacidade (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010).

Butler e Winne (1995) indicam que o *feedback* corretivo deve conter, nestes casos, acréscimos de informação, correção de conhecimentos equivocados e até sugestão de reestruturação completa do que já sabia. Por outro lado, conhecimento amplo de estratégias eficazes de aprendizagem e seu domínio

através do treino podem representar o caminho para a superação de fracassos.

(Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010, p. 33)

Em suma, o erro e fracasso fazem parte do processo de aprendizagem e o aluno deve sentir que na aula tem espaço para a experimentação e a tentativa-erro-aperfeiçoamento, apoiado pelo professor, conhecedor mais experiente, que irá orientar com correções proativas, tolerância e paciência os erros dos seus alunos. (Freire, 2012)

É importante clarificar que mais do que o aluno saber que errou, o importante para aumentar o seu nível motivacional, é este perceber o *Porquê* do seu erro e o *Como* progredir e corrigir. É fundamental o aluno entender que a melhoria está dentro do seu controle e que ele pode fazer alguma coisa para melhorar, se assim o entender. Esta necessidade de melhoria e o consequente empenho é engrenado pela motivação intrínseca e extrínseca que o aluno desenvolve com a ajuda do professor e colegas. (Bzuneck, Guimarães, & Boruchovitch, 2010, p. 32)

5. MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO DAS AULAS DE DANÇA

Para os bailarinos, um clima motivacional é o ambiente psicológico propício aos treinos, ensaios e apresentações. Embora todos os intervenientes na aula tenham influência no ambiente criado numa aula, cabe ao professor o papel principal de criar um meio propício em termos de aprendizagem e saúde dos alunos. (Miulli & Nordin-Bates, 2011)

Alguns estudos demonstram que os alunos que percebem o ambiente da sala de aula com ênfase na punição perante o erro são mais preocupados aquando dos momentos de apresentação pública e demonstram dificuldades de concentração em aula e performance. (Miulli & Nordin-Bates, 2011, p. 5)

Some teachers may feel they are helping dancers improve by creating an atmosphere in which mistakes are not accepted, they are actually contributing to fear, worry, and lack of focus. Findings from this study also showed that punishment for mistakes was associated with aspects of perfectionism, such as dwelling on mistakes. (...) On the other hand, when dancers perceived a task-

involving climate they felt more autonomous and healthier overall. (Miulli & Nordin-Bates, 2011, p. 5)

Estudos demonstram, igualmente, que um clima motivacional positivo influencia, inclusivamente, o bem-estar físico dos bailarinos.

Os autores defendem que os professores devem promover um ambiente centrado no trabalho de grupo, enfatizando a autorrealização, o esforço e o *feedback* positivo, em detrimento da competição individual, da punição do erro e do favoritismo de determinados alunos. (Miulli & Nordin-Bates, 2011)

Segundo Buckroyd (2000), à medida que o nível de ensino vocacional de dança vai aumentando, a exigência física e técnica é maior e, conseqüentemente, a preocupação com a estrutura física e psicológica do aluno deve ser crescente. Da mesma forma, esta preocupação pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem. “Potentially, dance training at every level has a huge contribution to make to the development of confidence and competence in young people, with a resulting improvement in all aspects of their functioning.” (Buckroyd, 2000, p. 3)

Segundo Rogers (1986), citado por Buckroyd (2000), todo o ser humano tem a capacidade inata de aprender e de se desenvolver no seu todo – física, emocional, intelectual e espiritualmente. Segundo o psicólogo, este desenvolvimento pode ser potenciado pelo ambiente proporcionado pelos professores e outros agentes educativos, criado por três condições fundamentais – empatia, aceitação e genuinidade.

Para a autora em escolas e ginásios onde se leciona Dança, principalmente se esta for ao nível vocacional ou profissional, o estilo de ensino ministrado é de autoridade absoluta com um nível de controlo hierárquico muito bem definido. Na teoria de Rogers, este estilo “não só inibe o desenvolvimento da pessoa, mas é contraproducente para a realização máxima das capacidades dos alunos.” (Buckroyd, 2000, p. 12)

Contudo, à sombra da teoria de Rogers, a autora considera que é possível construir uma relação de menos confronto e mais colaboração entre os professores e alunos de dança no nível vocacional. “Rogers’ ideas seem to me to have the potential to offer a model of teaching dance that develops the autonomy of the student without sacrificing her training, and as such are well worth considering.” (Buckroyd, 2000, p. 12)

A natureza repetitiva e rotineira de uma aula de dança clássica faz com que os professores se esqueçam de reforçar positivamente os seus alunos com elogios, incentivos e encorajamento, não demonstrando satisfação pela melhoria e aumento de competência dos alunos. Da mesma forma, os alunos tendem a não dar importância às suas conquistas e a desvalorizar o aperfeiçoamento técnico, não retirando qualquer tipo de satisfação do treino.

A autora observou ao longo da sua investigação que os professores consideram muitas vezes uma “perda de tempo” usarem o elogio, por considerarem muito mais objetivo e assertivo apontar apenas o erro ou o que necessita de correção. (Buckroyd, 2000)

It has seemed to me that students who arrive on their course in the first year full of passionate enthusiasm for dance and delight in movement, can have that pleasure reduce by an environment that focuses only on what is done badly, or what has not yet been accomplished, that their self-esteem is much lower at the end of the year (...) It takes psychological strength to accept and correct mistakes; that strength is nurtured and developed by positive and supportive environment. (Hamilton (1997) cit. por Buckroyd, 2000, p.27)

Culturalmente a dança clássica está ainda muito associada à ideia da bailarina que, em sofrimento, dança com um sorriso. Cabe ao professor desmistificar esta imagem, promovendo a autonomia, a satisfação e realização pessoal do aluno, tendo sempre em atenção o nível motivacional do aluno e incrementando-o sempre que necessário com diferentes estratégias. (Buckroyd, 2000)

A Dança Clássica pode melhorar a autoestima e o autoconceito através da construção de uma apurada consciência corporal, levando os alunos a adaptar o treino às suas competências. Um aluno motivado constrói um autoconceito consciente proveniente do autoconceito desenvolvido de forma positiva e proactiva. (Buckroyd, 2000)

Mesmo quando se trata de alunos com fragilidades técnicas e limitações físicas, desde que motivados, podem colmatar estas limitações com outras mais-valias, tais como a expressividade, presença e vitalidade. (Buckroyd, 2000)

Truly effective teachers are realistically positive supportive and enthusiastic. They provide specific feedback to their students that primarily couched in positive language; they focus on the future rather than the past. They exercise control through consensus rather than coercion and deal with behavioral difficulties early in their generation before they become real problems. They intuitively understand and manage social dynamics. (Buckroyd, 2000, p.67)

Quando as atividades são propostas de forma inovadora, estas apresentam-se como um estímulo desafiante para o aluno, aumentando o seu entusiasmo e motivação para a realizar com sucesso. Com este intuito, o professor deverá reformular estratégias constantemente, apresentando desafios novos aos alunos de forma a melhorar o nível motivacional na sala de aula. (Campeiz, 2003)

Um professor de dança, que muitas vezes teve formação apenas em dança como bailarino profissional e não se debruçou sobre o estudo pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, tende geralmente a considerar o aluno como um corpo a moldar e não como uma pessoa com complexidade psicológica e emocional, que gere de forma intensa o comportamento e desenvolvimento do aluno como *performer*.

Para Buckroyd (2000), o professor deve inspirar, promover a autorrealização, a satisfação pelo movimento, evitando que os alunos, ao invés, criem uma aversão e pensamento negativo relativamente à dança, lesões, perturbações ao nível alimentar, psicológico, entre outros.

Tendo em conta a realidade que se vivencia no panorama da dança em termos profissionais, é provável que para muitos dos alunos das escolas vocacionais, o treino nas aulas e os espetáculos nas escolas são, muitas vezes, as únicas experiências em dança que os alunos têm. Assim, é importante que as aprendizagens adquiridas neste contexto sejam efetivas e importantes para qualquer contexto. (Buckroyd, 2000)

The self discipline, perseverance and application that are required to undertake professional dance training, whether or not they are eventually used for a career in dance, can perfectly well constitute the basis of further learning in any direction. (Buckroyd, 2000, p. 70)

Neste sentido o papel do professor de dança teve, nos últimos tempos, algumas mudanças. Segundo a autora, o professor de dança deixou de ser o antigo bailarino, mestre técnico, para ser um conhecedor dos diferentes estilos de ensino-aprendizagem, de psicologia, didática, anatomia, fisiologia, dinâmica e mecânica do movimento e nutrição. (Buckroyd, 2000)

Mais do que um executante técnico exímio, cada vez mais se pretende um aluno pensante, capaz de responder a estímulos de forma inteligente e criativa, sugerindo formas de o seu corpo responder positivamente aos objetivos propostos e trabalhados.

Nas teorias estudadas atualmente no campo da educação apenas, o treino técnico é redutor de toda a complexidade da experiência pedagógica. A autora (Buckroyd, 2000) propõe quatro objetivos fundamentais da natureza psicológica do trabalho técnico de um professor de dança:

- Promover um ambiente emocionalmente positivo de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem;
- Potenciar ao máximo as competências expressivas e criativas dos alunos;
- Facilitar a autonomia e responsabilização no treino dos alunos;
- Promover o crescimento e a maturidade do aluno através do desenvolvimento contínuo durante a adolescência, respeitando os ritmos próprios de cada um.

Segundo Buckroyd (2000), um dos desafios motivacionais dos professores é atingir o equilíbrio entre o apoio dado aos alunos e a exigência do máximo que estes podem dar. A exigência é facilitada no trabalho de um professor de dança. Este consegue perceber o erro e levar o aluno a esforçar-se mais para o corrigir e superar. Contudo, a criação de um ambiente de confiança e segurança ideal para o aluno aprender passa por vários aspetos importantes, nomeadamente a forma como articula o seu discurso positivo e encorajador.

O reconhecimento do esforço do aluno é essencial e feito através do reforço positivo. Se o aluno se sente realizado, desenvolve sentimentos de satisfação e prazer, o que promove a motivação e, conseqüentemente, um maior esforço e empenho nas aulas.

Os reforços e estímulos positivos devem ser feitos de forma objetiva e proativa, no sentido de constituírem uma informação assertiva para os alunos, envolvendo-os como elementos ativos da sua própria correção e melhoria. “Uma aprendizagem ativa, com objetivos bem definidos e perspectiva de sucesso, melhora o interesse, confiança, satisfação e valorização pessoal por parte do aluno.” (Buckroyd, 2000, p.73).

O professor deve promover no aluno a noção de que o erro faz parte da aprendizagem e que as aulas são o lugar para os erros e as tentativas ocorrerem.

It takes great courage for an adolescent to risk himself in learning to dance. In order to do so with the minimum of distress he needs an environment of safety in which he can be sure that his mistakes and difficulties will be tolerated and in which he does not feel at risk from temperamental outburst from the teacher. (Thomas (1993) citado por Buckroyd, 2000, p.74)

Muitas vezes os professores usam a ironia ou os comentários pejorativos, que não auxiliam a melhoria técnica do aluno, diminuindo apenas a sua autoestima e motivação para a disciplina.

A autora refere que muitas vezes, ao confrontar professores com a possibilidade de criarem um ambiente encorajador na sala de aula, reconhecendo o esforço e empenho dos alunos com *feedback* positivo, estes contra-argumentam, apontando a realidade hostil e competitiva da vida profissional de um bailarino. Segundo estes professores, cabe-lhes a eles o papel de preparar técnica e emocionalmente os seus jovens alunos para o futuro da profissão (Buckroyd, 2000).

Contudo, como defende o pedagogo brasileiro Freire (2012), o aluno que é formado e desenvolve a sua estrutura emocional e psicológica, enquanto criança e jovem, num ambiente de respeito pela sua autonomia, criatividade, capacidade crítica e autocrítica, cresce como um ser humano bem estruturado, preparado emocional e tecnicamente para a realidade exigente e nem sempre positiva da vida profissional.

Buckroyd (2000) acrescenta que o essencial é os alunos construírem autonomia e autorresponsabilização pela sua formação e aperfeiçoamento técnico.

The issue is show to prepare students for that world. My view is that they are best prepared by the experience of being treated well and being encouraged to take responsibility for themselves. In this way they have the chance to mature in such a way they are less vulnerable to being treated badly in the professional world. (Buckroyd, 2000, p.75)

Outro dos aspetos que a autora refere é a confusão que observa entre autoridade e autoritarismo, permissividade e ambiente positivo nas aulas. Alguns professores

temem que o ambiente da aula tolerante e positivo, face à natureza exigente e virtuosismo da TDC, impeça os alunos de atingir os níveis pretendidos. Todavia, a autora rebate este raciocínio, apresentando o argumento de que os níveis pretendidos serão mais facilmente desenvolvidos e alcançados se não estiverem envolvidos sentimentos de medo, frustração e desmotivação, associados com o ambiente hostil, negativo e agressivo criado pelo professor.

6. A MÚSICA COMO ESTÍMULO PROMOTOR DE MOTIVAÇÃO

O estudo da música no processo de ensino-aprendizagem da dança tem especial relevância, principalmente pela relação que ela fornece ao movimento, por sua interferência nos estados de ânimo e, conseqüentemente, na experiência do “fluxo”. (Campeiz, 2003, p. 51)

Toming & Selke (2010) acrescentam que as aulas de TDC e a música clássica são indissociáveis. Conceitos como pulsação, tempo, ritmo, acentuação, fraseado e dinâmica são transversais às duas técnicas.

Minden (2005) afirma que muito embora esteja afirmada a importância da música para a inspiração, motivação e o real auxílio desta na melhoria técnica da execução do aluno, ela é por vezes tida como mero suporte de métrica e tempo. Para a autora a música acrescenta personalidade interpretativa a quem dança. (Minden, 2005)

Um aluno de 3º ciclo de Ensino Vocacional em Portugal ouve cerca de cinco horas de música clássica semanalmente, considerando apenas as aulas, visto a carga horária da disciplina de TDC ser de quatro horas e meia semanais. Ora, a sensibilidade auditiva que desenvolve é, sem dúvida, bastante complexa, visto os alunos associarem a comum audição ao movimento a tempo, à interpretação do caráter da música e à expressividade inerente ao movimento que executam.

According to researchers, music and dance may have different, interesting interrelations to describe the expressiveness of musical sound: from very simple bodily gestures to the deepest imaginative movement of human body. Music psychologists (Lehmann et al., 2007) point out that when characteristics of the naturally occurring movements are incorporated into music performance, the

expressive experience is one of naturalness or “humanness”. (Toming & Selke, 2010, p. 76)

Quando um aluno compreende a íntima relação entre a música e a dança, por mais repetitivo e rotineiro que seja o exercício executado, ele pode retirar o prazer e a satisfação que o movimento lhe trará. Se este tiver um significado mais profundo, de ligação com a interpretação e expressividade que o estilo, tempo, pausas e acentos musicais lhe vão proporcionar, o aluno incorporará este sentimento em si, tornando o movimento próprio, seu e único. (Toming & Selke, 2010)

Cabe ao professor facultar aos alunos uma experiência musical enriquecedora e motivante. É importante desenvolver, nos alunos praticantes de dança, a sensibilidade musical aliada ao movimento e à expressividade, porquanto essas experiências gerarão significados importantes para a motivação e consequente autorrealização e autossatisfação nas tarefas propostas, tanto ao nível da performance como do aperfeiçoamento técnico.

According to J. Smith-Autard (2002), it is important to ensure that students’ feelings should be part of and play an essential role in successful learning in the art of dance. When we use music the students love, it’s easier for them to learn dance combinations and to feel the soul of music, and the process of growing as a dancer will be more effective. (Toming & Selke, 2010, p. 77)

Carvalho (2007) observou que os alunos que aprendem determinado exercício com uma música de que gostavam e com que se identificavam, o aprendiam e memorizavam melhor, executando-o com mais qualidade técnica (Carvalho (2007) cit. Toming & Selke, 2010).

Tendo em consideração a importância de uma boa interligação da música com a dança clássica, os autores anteriormente citados referem que o melhor acompanhamento das aulas é a música ao vivo, referindo o piano como instrumento de excelência. Mencionam a relevância de um trabalho conjunto dos professores de dança e os músicos, de forma a encontrarem a combinação ideal entre música e exercício, no que se refere ao tempo, compasso, acentuações particulares. Se o professor usa música gravada, terá que adaptar os exercícios às músicas, não permitindo tanta variedade, nem criatividade de variações como no caso da música ao vivo. Consequentemente,

nenhuma aula de música gravada permite tanto desenvolvimento da musicalidade dos alunos como as aulas de música ao vivo. (Toming & Selke, 2010)

Toming & Selke (2010), fazendo referência à experiência de Liia Leetmaa (1924-2004) – bailarina e professora de Dança Clássica na Estónia, salientam a importância de um conhecimento aprofundado de música clássica, como uma ferramenta essencial para uma boa prática de docência.

Contudo, Foster (2010) defende que não é imperativo que um professor de dança tenha formação em música, embora afirme que qualquer conhecimento, por mais superficial que seja, é sempre uma mais-valia.

O desenvolvimento da musicalidade, segundo Minden (2005), ajuda os alunos e os professores a resolver alguns problemas através da acentuação e pulsação. Quando o aluno não entende o carácter do movimento, o professor pode desencadear essa compreensão através da promoção da sensibilidade musical.

Your teacher may exhort you not to rely on counting in order to encourage musical sensitivity and discourage robotic dancing. While cultivating your own musicality is extremely important, don't lose sight of the fact that counting is still an essential skill for dancers. Some dancers are naturally musical, but for those who need time to develop ear, counting helps (...) getting everyone moving in unison. (Minden, 2005, p. 184)

Os estímulos apresentados aos alunos numa aula de dança são diversos e, por vezes podem desencadear sentimentos de angústia e frustração nos estudantes. A música, independentemente de todas as vantagens referidas anteriormente, pode funcionar como um requisito adicional aos sentimentos de negatividade supracitados, no que diz respeito ao contributo motivacional da atividade. (Laguna, 2012, p. 57)

O professor pode procurar que a variável musical seja um acréscimo motivacional e não um elemento perturbador do sucesso e autorrealização dos alunos.

Desenvolver a perceção da estrutura da música implica a capacidade de “ouvir” interiormente a música e associa-la a uma estrutura de movimento. Este “ouvir” permite, também, associar à dança uma impressão de acompanhamento musical, ou apenas de um dos componentes da estrutura da música: ou o ritmo, ou a

melodia, ou a harmonia. Assim, podemos perceber como a música é inerente à dança. (Campeiz, 2003, p. 53)

A experiência prévia que o aluno tem em relação à música faz com que esta tenha mais ou menos significado emocional para si. Por um lado, a autora Campeiz (2003) afirma que “as músicas totalmente desconhecidas, (...) além de soarem estranhamente, são irreconhecíveis aos padrões de escuta do indivíduo” (p.56). Por outro lado, reconhecendo o valor motivacional do que se reconhece, se identifica e incorpora em si próprio, a música de que o aluno gosta, torna a experiência educativa mais significativa e eficiente. Nesta perspectiva, através da música o aluno constrói uma experiência sólida de motivação intrínseca.

Para a mesma autora, esta ligação positiva da experiência musical associada à dança ocorre quando, nas atividades propostas, se observa o “*fluxo*”. Campeiz (2003) define o conceito como “o equilíbrio entre desafios e habilidades para a ação, de modo que o indivíduo consiga desenvolver novas habilidades tornando-se uma ser mais complexo, mais habilidoso.” (Campeiz, 2003, p. 59)

Quando é observado o “*fluxo*”, que pode ser traduzido como a existência de motivação intrínseca, o aluno sente-se envolvido na atividade de tal forma que se concentra ao máximo, e está de tal forma absorvido na sua realização, que experimenta uma sensação de controlo total das suas ações e sem qualquer preocupação com elementos externos, prejudiciais à evolução positiva do envolvimento do aluno na sua aprendizagem.

Esta sensação é fonte de mais motivação para o aluno, gerando no cérebro a excitação da descoberta e da certeza, provocando o prazer da autossatisfação e autorrealização – características fulcrais para a motivação já explanadas anteriormente. (Campeiz, 2003, p. 60)

A música ao vivo é uma mais-valia motivadora a ser explorada nas aulas de dança. No contexto da dança clássica, é, habitualmente feita ao piano, no entanto outros instrumentos podem também acompanhar uma aula, surgindo muitas vezes como o elemento surpresa ou entusiasmante para professores e alunos.

Habitualmente, no contexto português, é muito difícil encontrar pianistas ou músicos acompanhadores de dança que estejam presentes diariamente nas aulas, o que dificulta a relação/interação continuada e, por isso, mais eficiente, entre os vários intervenientes nas aulas.

Para Foster (2010), o músico acompanhador pode possuir diferentes graus de habilidade, sensibilidade e empenho para com a sua função. Por vezes, estas exigências bem específicas condicionam o bom ou mau funcionamento desta cooperação que deve ser benéfica para todos. O autor define que um músico que cria uma simbiose rica para todos é aquele que não proporciona apenas o ritmo e pulsação do exercício, mas apropria a sua interpretação e escolha musical à dinâmica, acentuação e caráter necessários ao movimento do bailarino.

The right choice of music along with the sensitivity of the pianist can enhance an exercise and give an added dimension to your entire class. (...) The pianist's responsibility is not only to support the ballet combinations but also to inspire the dancers with his/her music. (Foster, 2010, p. 86)

O músico acompanhador pode também auxiliar o aluno a melhorar a sua musicalidade no sentido em que proporciona uma sensibilidade interior de expressividade e ritmo na execução do movimento. Se o aluno percebe e sente o “fluxo” música/movimento referido por Campeiz (2003), vai apropriar-se desta ligação, experienciando sentimentos de autossatisfação e autorealização, referidos anteriormente como elementos essenciais inerentes à motivação.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Nem ação sem investigação nem investigação sem ação” (Esteves, 1986 cit. Kurt Lewin (1977))

A metodologia utilizada no projeto de estágio foi a de Investigação-Ação. Chama-se investigação-ação pois é um tipo de pesquisa na qual o investigador se envolve de forma ativa. (Bogdan & Biklen, 1994)

Segundo Sanches (2005), a investigação-ação obriga a que os próprios grupos-alvo “assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação” (Sanches, 2005, p. 128), o que aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto.

Este tipo de metodologia procura tornar a prática do professor refletida, informada, sistemática e, portanto, mais rigorosa, por ser uma “ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados que facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”. (Moreira, 2001)

Como identificado nos objetivos definidos para a ação educativa, o projeto de estágio que foi desenvolvido surge de um problema observado na prática diária de lecionação – o baixo nível motivacional dos alunos de dança na disciplina de dança clássica do curso vocacional da AMVP e tem como objetivo a melhoria do quadro existente. Com este propósito, optou-se pela investigação-ação, uma vez que esta permite resolver problemas surgidos na prática, utilizando processos científicos comprovados e apoiados numa base teórica consistente. É uma intervenção que decorre do funcionamento do real e da análise atenta dos efeitos dessa intervenção.

São vários os aspetos caracterizadores de uma investigação ação: é situacional, no sentido em que identifica um problema num contexto específico e as soluções para o mesmo; é colaborativa, promovendo e implicando o trabalho em grupo; é participativa, não existindo distinção entre observados e observadores e é auto avaliativa, uma vez

que as alterações observadas são sempre registadas e avaliadas para que seja possível melhorar a situação.

O processo de investigação-ação exige o registo constante em vários períodos de tempo através de, por exemplo, questionários, diários, entrevistas ou observações. O *feedback* dos dados recolhidos deve ser utilizado para melhorar o momento da ação, promovendo ajustamentos e redefinições. Pelas razões apontadas, constitui-se assim como a metodologia adequada para o problema e situação em questão.

2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da implementação do projeto de estágio visaram a avaliação dos objetivos a alcançar e o seu respetivo melhoramento e adaptação à realidade existente. Neste sentido, apresentam-se sinteticamente os vários tipos de instrumentos utilizados, especificando o objetivo e intenção de cada um.

- **Grelha de Observação**

As oito horas de observação previstas foram efetuadas de forma direta e sistemática. Foi elaborada uma grelha de observação (ver Anexo 3), com o intuito de observar comportamentos predeterminados à partida pela observadora. Esta grelha foi elaborada após estudo teórico, da forma como são observados e analisados os comportamentos dos alunos na área da motivação.

Pintrich e Schunk (2002) apontaram que a motivação para a aprendizagem pode ser avaliada por meio de observações diretas de comportamentos. As observações diretas estão relacionadas à análise dos comportamentos de um estudante que poderiam ser indicativos de aspetos motivacionais. Um exemplo seria colocar o estudante de frente a algumas opções de tarefas e verificar como este acolhe a atividade, seu esforço na manutenção e realização da ação e a persistência frente às dificuldades ou obstáculos. (Siqueira & Wechsler, 2006)

Através da grelha de observação pretendeu-se aferir através do comportamento das alunas na sala de aula, os níveis motivacionais nas aulas de dança clássica, facilitando, assim, o registo de comportamentos reveladores de desmotivação – Dispersam a atenção, não prestam atenção à explicação do professor, encostam-se à barra, entre outros; de motivação intrínseca – Marcam os exercícios enquanto o professor explica, tiram dúvidas pertinentes; de motivação extrínseca – Procuram a aprovação do professor, comparam-se com as colegas; Feedback dado pelo professor – Reforços positivos, reforços negativos, estimula e incentiva as alunas.

- **Diários de bordo**

Nos diários de bordo foram sendo registados os dados relativos ao desenvolvimento da intervenção, reações das alunas e comportamentos inesperados, acontecimentos significativos para alteração do nível motivacional das alunas, as reações aos diferentes estímulos e experiências musicais apresentadas – seus resultados e reflexões de melhoria.

- **Registo, em vídeo, de algumas aulas e respetiva observação**

A maior parte das aulas foram registadas em vídeo. Com este elemento, procurou-se avaliar posteriormente as reações de cada aluna de forma individual em comportamentos que *in loco* podem ter sido descurados por focos de atenção divergentes. Serviram também de autoavaliação e autoanálise da prestação dos intervenientes – alunos e professor.

- **Inquérito por questionário aos alunos**

Os inquéritos por questionários apresentados às alunas, posteriores ao final de todos os blocos de aulas, tiveram como objetivo permitir que as alunas exprimissem as suas perceções e opiniões sobre as diferentes experiências musicais, enquanto refletiam também um pouco sobre o que as motiva ou não no contexto das aulas de TDC.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O estágio decorreu tendo como amostra duas turmas do 8º ano, a turma A constituída por 10 raparigas e a B por 9 raparigas. Todos os elementos da turma A frequentam a Academia de Música de Vilar do Paraíso, no Curso Vocacional de Dança, desde o 5º ano de escolaridade, tendo nesta altura preenchido as vagas restantes após ingresso das alunas que deram continuidade do 1º ciclo; as alunas da turma B frequentam a escola desde o pré-escolar, tendo por isso um conhecimento mais aprofundado da dinâmica da escola e da técnica de dança definida pelos programas de 1º ciclo. Os elementos de ambas as turmas, ao longo do 2º ciclo e início do 3º, apresentaram resultados satisfatórios às diferentes disciplinas ministradas no curso: Técnicas de Dança Clássica e Contemporânea, Expressão Criativa e Música. Contudo os professores de dança das alunas observaram um comportamento motivacional diverso nas duas turmas.

A turma A é uma turma trabalhadora e empenhada, embora mais frágeis tecnicamente, com alguns picos de desmotivação que prejudicam o seu aproveitamento e prestação técnica e artística. É uma turma mais heterogénea no que diz respeito às capacidades físicas e artísticas, tem algumas alunas bastante consistentes tecnicamente, mas que apresentam alguma rigidez e tensão físicas que dificultam a sua desenvoltura artística, outras que não têm maturidade artística e técnica, inerente à faixa etária, apresentando alguma desmotivação para as disciplinas técnicas. A turma B, embora mais homogénea tecnicamente, tem alguns problemas de atitude e motivação, relacionados com a personalidade das alunas e dinâmica de turma, relacionada com a forte competitividade entre si e entre turmas, com a excessiva preocupação com o aproveitamento quantitativo.

Em geral, nas duas turmas, verifica-se rigidez e tensão de movimento, que limitam a qualidade artística inerente à disciplina de Técnicas de Dança Clássica (TDC), as alunas executam os exercícios demasiado marcados na música, sem fluidez de movimento, ficando aquém da qualidade interpretativa e artística pretendida neste nível de ensino.

4. PLANO DE AÇÃO

Com o objetivo de facilitar a visualização transversal do estágio, a seguinte tabela apresenta a divisão temporal, considerando as atividades de integração na escola, a observação e a observação participada e as aulas de lecionação efetiva.

MÊS	AÇÕES
Outubro (4 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 8 Horas de observação: 8ºA e 8º B, procurando aferir os níveis motivacionais das alunas, tendo em consideração o seu comportamento e interação entre pares na sala de aula. (ver grelha de observação em Anexo 3)
Novembro (2 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 3 Horas de observação participada: 8ºA e 8ºB Participação noutras atividades – Visita de Estudo ao Campo Alegre <i>Dance Box</i>
Janeiro (3 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 6 Horas de observação participada: 8ºA e 8ºB Participação noutras atividades – <i>Concurso Jovens Coreógrafos</i> 11 Horas de lecionação: 8º A e 8º B
Fevereiro (4 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 12 Horas de lecionação: 8º A e 8º B
Março (1 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 4 Horas de lecionação: 8º A e 8º B
Abril (1 semana)	<ul style="list-style-type: none"> 5 Horas de lecionação: 8º A e 8º B
Maió (2 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> 10 Horas de lecionação: 8º A e B

5. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Após a definição da problemática apreendida, definiu-se um plano de ação assente em algumas estratégias fundamentais à investigação-ação. Estas, refletem a calendarização do estágio e a planificação das atividades de lecionação, assim como os objetivos principais do estudo.

- Aferir, através da grelha de observação, o nível motivacional das alunas;
- Apresentar diferentes estímulos/ experiências musicais a fim de aferir as mudanças de motivação;

- Inquérito posterior aos quatro blocos de aulas, com o objetivo de perceber as diferentes opiniões sobre a motivação de cada aluna no processo.

5.1 Estrutura da Aula

O bloco de aulas lecionado, para além dos objetivos alvos do estudo – a melhoria do nível motivacional das alunas, teve também o intuito de melhorar alguns aspetos técnicos que se revelaram mais frágeis aquando da observação, nomeadamente:

- Verticalidade;
- Capacidade de rotação no eixo vertical;
- Uso do espaço;
- Técnica de saltos – essencialmente pequenos saltos;
- Destreza e diferentes dinâmicas de movimento;
- Musicalidade.

À sombra do tema central da motivação e do contributo que a música tem para o seu aumento, pretendeu-se que as alunas melhorassem a sua musicalidade e a satisfação que este fator pode trazer para as aulas, aperfeiçoando, conseqüentemente, a sua performance.

Para isso, a estrutura da aula manteve-se relativamente constante ao longo de todas as horas de leção, para que a comparação fosse objetiva e não sofresse alguma falha de validação, graças à dúvida de que a mudança da estrutura ou composição do exercício, e não a música fossem, o estímulo motivador das alunas.

Para mais facilmente visualizar o plano de aula, este apresenta-se em forma de tabela.

<i>EXERCÍCIOS</i>	<i>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</i>	<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>
Aquecimento com deslocações pelo espaço	Andares diferentes com direções diferentes	Aceleração do ritmo cardiorrespiratório Aquecimento muscular e articular
BARRA		
1. <i>Pliés</i>	Demi e Grand Plié em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições Bending à frente, lado e cambré derrière Port de bras 1º e 2º Equilíbrio em 5ª	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar de elasticidade e resistência muscular • Usar da respiração para trabalhar a verticalidade do corpo.
2. <i>Battements Tendus</i>	Battement tendu en croix com diferentes dinâmicas combinado com demi-plié Preparação para pirouette em 2ª Equilíbrio em retiré devant	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o contraste entre trabalho lento e resistente com a rapidez para trabalhar saltos e pirouettes.
3. <i>Battements Jetés</i>	Battement Jeté combinado com piqué En Cloche Batt. Soutenu devant, à lá seconde e derrière com alinhamentos – croisé, effacé e ecarté	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar velocidade dos membros inferiores; • Trabalhar as mudanças rápidas de alinhamentos.
4. <i>Rond Jambe à Terre</i>	Rond jambe com dinâmicas diferentes Grand Rond Jambe en l'air en dehors e en dedans Retiré passé para attitude Pas de bourree piqué en tournant	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o equilíbrio através da respiração e da suspensão. • Trabalhar a articulação coxofemoral
5. <i>Battements Fondus</i>	Battement Fondu em ½ ponta Tombé para arabesque en l'air Rond jambe en l'air en dehors e en dedans	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar resistência e elasticidade do movimento coordenado; • Trabalhar a suspensão.
6. <i>Battements Frappés</i>	Battement Frappé en croix Soutenu	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar velocidade dos membros inferiores; • Trabalhar articulação do tornozelo preparando trabalho de saltos.

7. Adage	<p>Developpé Relevé Lent Battement en Cloche para arabesque en fondu Fouetté of adage para arabesque en l'air Posé de côté</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o equilíbrio e verticalidade em ação de rotação com dinâmica lenta • Trabalhar o pé base na rotação
8. Grands Battements	<p>Grand Battement Battement en Cloche para posição arabesque en fondu Pirouette en dehors de 5ª</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o alongamento, colocação do corpo e rotação • Trabalhar o controlo muscular na subida e descida da perna; • Trabalhar elevação e extensão dos membros inferiores.
CENTRO		
1. Adage	<p>Classical walks Posé en avant com arabesque en l'air em ½ ponta Enveloppé para arabesque devant Demi Grand rond en dehor Grand Pose de écarté derrière Grand Pose de Effacé Passé por balançoire para fondu Coupé Pas de bourrée piqué dessous en tournant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da respiração como auxiliar do equilíbrio; • Verticalidade do corpo na ação de mudança de alinhamentos e direções.
2. Balancés	<p>Balancé en avant, en arrière e en tournant Soutenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o uso do espaço; • Desenvolver a expressividade através da musicalidade.
3. Pirouettes en dehors e en dedans	<p>Petit developpé em écarté devant Pas de bourrée dessus Battement Tendu écarté devant Pirouette en dehors e en dedans</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a dinâmica rápida dos membros inferiores; • Melhorar capacidade de Rotação.
4. Petits allegro 1 –Echappés	<p>Pequenos saltos Echappés com mudança de direção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar qualidade de petit allegro.
5. Petit allegro 2 – Echappés e changements en tournant	<p>Echappé (2ª e 4ª) Changement en tournant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar qualidade de petit allegro; • Desenvolver mudança de direções em dinâmica rápida.
6. Allegro 1 – Glissades com Pirouettes	<p>Glissade dessous e dessus Chassé Pas de bourrée dessus para pirouette en dehors de 4ª posição a terminar em 5ª posição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a dinâmica rápida dos membros inferiores; • Melhorar capacidade de Rotação;

7. Allegro 2 – Jeté e Temps levé	Glissade Jeté Temp Levé	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a dinâmica rápida dos membros inferiores; • Melhorar capacidade de Rotação;
8. Grand Allegro	Chassé de côté Pas de bourrée dessus Sissone fermé en avant Sissone ouvert Soutenu	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar de dinâmica rápida dos membros inferiores; • Melhorar capacidade de Rotação • Trabalhar o uso do espaço; • Desenvolver a expressividade.

A aula foi lecionada apresentando diferentes estímulos musicais às alunas. O tempo de leção efetiva foi dividido em quatro blocos, sendo que cada um teve um estímulo musical diferente, com objetivos inerentes a estas mudanças (ver Anexo 4).

No primeiro bloco constituído por 19 horas de leção (sete aulas para cada turma) foi usado o estímulo musical habitual para as alunas – Música Gravada. Optou-se por esta situação, por se considerar a forma mais fácil para as alunas aprenderem e memorizarem os exercícios. Considerou-se que neste momento os objetivos gerais seriam a aprendizagem dos novos exercícios e que este seria o suficiente para as alunas assimilarem, tendo em consideração o que diz Laguna (2012), que defende que a utilização de demasiados estímulos diversos do habitual leva as alunas a terem demasiados focos de concentração, levando a um cansaço maior e esquecimento de alguns aspetos que podem ser fulcrais para o seu desenvolvimento. Contudo houve a preocupação de selecionar músicas que fossem diferentes – com pulsação mais definida, dinâmicas diferentes e acentuações diversas das usadas nas aulas observadas, procurando aferir nas alunas alguma reação diferente.

A fim de desenvolver a musicalidade interior das alunas e o trabalho de grupo com o objetivo de encontrar o movimento uníssono na execução dos exercícios, apresentando como um desafio e teste às capacidades das alunas, propôs-se fazer as aulas em silêncio. As alunas executariam os exercícios sem suporte musical, procurando manter a pulsação e a dinâmica inerente a cada exercício.

No terceiro bloco de aulas planificado foi usado o estímulo da música ao vivo. Por se tratar de uma escola que inclui também o Curso Vocacional de Música, e de forma a motivar as alunas, foi convidado um professor de flauta transversal para acompanhar as aulas. Usou-se em alguns exercícios a improvisação musical para motivar as alunas aquando da perceção da musicalidade inerente ao movimento e a

forma como a mais-valia da música a vivo dá a possibilidade de adaptar a música ao movimento, enfatizando o caráter e a expressividade de cada exercício.

No último bloco, foi pedido às alunas que fizessem uma seleção da sua música de preferência, para usar na execução dos exercícios. As alunas trouxeram música pop que ouvem habitualmente no seu dia a dia, adequando-as em termos de dinâmica, caráter e qualidade ao exercício. Esta proposta foi feita com o intuito de aprimorar o conhecimento que as alunas deverão possuir relativamente às qualidades que a seleção musical terá que ter para cada exercício. Desta forma, as alunas encontraram novos significados para as músicas comerciais que ouvem e, ao mesmo tempo, deram novos significados próprios para cada exercício, apropriando-se deles, tornando as aprendizagens mais significativas para si.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

1. OBSERVAÇÃO

As aulas de observação decorreram durante três semanas no mês de Outubro na Academia de Música de Vilar do Paraíso. Foram observadas aulas do 8º ano – 4º ano Vocacional –, essencialmente da turma A, mas também da turma B.

A aula é composta por onze exercícios de barra e onze exercícios de centro. Ambas as turmas têm o mesmo plano de aula. As alunas demonstram conhecimento dos exercícios todos, estando os da barra melhor memorizados do que os de centro. Os exercícios são executados de forma sequencial sem grandes paragens para correções.

Observou-se que apresentam falta de expressividade e musicalidade, não têm uma participação ativa na aula, no sentido em que não respondem às perguntas feitas pelo professor, executam os exercícios sem expressividade e comunicação de qualquer emoção. Por vezes demonstram alguma frustração face ao erro e à falha. Este comportamento poderá ser provocado pela dificuldade que apresentam na execução dos exercícios.

Tendo como referência a grelha de observação utilizada (anexo 3), pôde inferir-se o comportamento motivacional das alunas abaixo apresentado.

TURMA A

Aluna 1 (1A)

Embora a aluna apresente alguma falta de expressividade, mostra-se atenta e trabalhadora ao longo de toda a aula. Apresenta uma rigidez de movimento, prejudicando a expressividade e a musicalidade.

Demonstra motivação intrínseca quando marca os exercícios com o professor, é a primeira aluna a responder acertadamente às questões postas pelo professor. É corrigida pelo professor, procurando sempre melhorar os aspetos técnicos apontados.
Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 2 (2A)

A aluna demonstra alguma desmotivação para a disciplina, dispersa várias vezes a sua atenção na aula, encosta-se muitas vezes à barra, demonstra tédio e falta de esforço e empenho. Nunca responde às perguntas do professor, nunca marca os exercícios de forma eficaz, não memoriza os exercícios com facilidade.

Possui competências físicas para ser melhor aluna, contudo a sua falta de esforço e motivação impedem a aluna de conseguir melhores resultados técnicos e artísticos.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 3 valores

Aluna 3 (3A)

A aluna tem muito boas competências físicas e artísticas para a Dança Clássica, contudo esta facilidade técnica faz com que não se esforce e empenhe como poderia. Dispersa a atenção com facilidade, troca olhares de tédio e cansaço. Marca os exercícios de forma displicente e pouco empenhada. Nunca responde às questões postas pelo professor e tem dificuldade em memorizar os exercícios.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 4 (4A)

Aluna com algumas dificuldades técnicas, contudo é motivada e esforçada. Marca e treina os exercícios por sua iniciativa sempre que há uma pausa na aula, tenta sempre responder às questões postas pelo professor, procura sempre a autocorreção, apresenta satisfação e tentativa de interpretar a música e o movimento associado.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 5 (5A)

A aluna apresenta uma apatia total nas aulas de dança clássica. Demonstra bastantes dificuldades técnicas na execução dos exercícios, bem como de musicalidade e coordenação motora e espacial.

Nunca olha diretamente para o professor e não se empenha suficientemente para melhorar e corrigir as falhas. Marca os exercícios de forma displicente procurando apenas passar despercebida na aula. Procura corresponder aos mínimos exigidos apenas com o intuito de não ser punida ou interpelada.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 6 (6A)

A aluna demonstra uma completa desmotivação assumida na disciplina de dança clássica. Afirma não gostar da disciplina e este descontentamento é notório nas aulas. É distraída e muito pouco esforçada, tem grandes dificuldades técnicas que não se preocupa em trabalhar e colmatar. Pede para se ausentar das aulas por qualquer desculpa, tenta conversar com as colegas, troca olhares depreciativos com as colegas, encolhe os ombros depois do professor passar e a corrigir. Durante as aulas de observação assistiu a duas delas sem uma desculpa plausível. Marca os exercícios de forma displicente e pouco empenhada. Nunca responde corretamente às questões postas pelo professor, por mais básicas que estas sejam e não memoriza os exercícios.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 3 valores

Aluna 7 (7A)

A aluna demonstra falta de interesse e empenho. Mesmo com dificuldades técnicas notórias, não é uma aluna empenhada e trabalhadora, desiste facilmente e muitas vezes encolhe os ombros em sinal de desinteresse e desânimo. Muitas vezes não aplica as correções dadas por alta de tentativa, responde erradamente às perguntas do professor, troca olhares pejorativos com as colegas.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 2 valores

Classificação final do 3º Período: 3 valores

Aluna 8 (8A)

A aluna tem muito boas competências físicas e artísticas na disciplina. Demonstra satisfação e gosto pela dança. Procura arcar os exercícios com a maior correção possível, é expressiva e interpretativa. Responde prontamente às questões feitas pelo professor e procura a autocorreção. Tira dúvidas pertinentes e sabe respeitar os *timings* para o fazer.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 9 (9A)

Para além de ser uma aluna muito fraca tecnicamente, não mostra muita satisfação durante o decorrer da aula. Executa os mínimos pretendidos apenas para não ser corrigida ou chamada a atenção. À semelhança da aluna 5A tenta ao máximo passar despercebida durante toda a aula.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 3 valores

Aluna 10 (10A)

A aluna tem boas competências físicas, é empenhada e esforçada. Preocupa-se em autocorrigir-se através do espelho marca os exercícios com a maior correção possível, é sempre a primeira a responder às perguntas do professor e demonstra satisfação a executar os exercícios. A sua expressividade não é a pretendida para este nível, pois está demasiado tensa com a preocupação da correção técnica.

Classificação final do 1º Período: 5 valores

Classificação final do 2º Período: 5 valores

Classificação final do 3º Período: 5 valores

TURMA B**Aluna 1 (1B)**

É uma aluna expressiva e motivada. Mostra-se atenta e trabalhadora, apresentando motivação intrínseca através de comportamentos como a autocorreção, levanta dúvidas pertinentes e atempadamente. Contudo como os restantes membros da turma, apresentam alguns comportamentos demonstrativos de motivação extrínseca, nomeadamente de comparação entre si e de preocupação com a aprovação do professor.

Classificação final do 1º Período: 5 valores

Classificação final do 2º Período: 5 valores

Classificação final do 3º Período: 5 valores

Aluna 2 (2B)

A aluna demonstra alguma desmotivação para a disciplina. Como tem muitas dificuldades técnicas, nomeadamente de coordenação e destreza física, facilmente desiste e desanima. Daí não demonstrar grande empenho e esforço durante as aulas. Nunca responde às perguntas do professor, desvia o olhar sempre que interpelada por ele, não mostra empenho em aplicar as correções dadas.

Tenta passar despercebida na aula e sempre que é interpelada demonstra desconforto.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 3 (3B)

A aluna apresenta muita falta de empenho e trabalho durante as aulas. É preguiçosa e pouco esforçada o que dificulta a sua evolução. Poderia ser muito melhor aluna se a sua motivação fosse maior e mais intrínseca. Demonstra preocupação constante com o que as colegas estão a fazer e com os reforços positivos dados a estas. A sua melhoria está sempre relacionada com aquilo que os outros executam. Não é uma aluna expressiva e por vezes não presta atenção às correções do professor, encolhe os ombros em sinal de displicência, troca olhares pejorativos com as colegas.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 4 (4B)

A aluna é extremamente motivada e trabalhadora.

Apresenta um comportamento totalmente focado e concentrado na aula, o que por vezes prejudica a expressividade e fluidez do movimento. É uma aluna atleta, isto é, trabalha por objetivos sempre com o objetivo final bem presente na sua performance. Nunca olha diretamente para o professor nem para as colegas e nunca dispersa a sua atenção. A sua prestação é maquinal e inexpressiva.

Classificação final do 1º Período: 5 valores

Classificação final do 2º Período: 5 valores

Classificação final do 3º Período: 5 valores

Aluna 5 (5B)

A aluna é bastante inconstante durante as aulas. Há aulas em que está concentrada e trabalhadora e outras em que demonstra desinteresse e preguiça.

Facilmente dispersa a atenção com qualquer elemento perturbador durante a aula, constantemente olha pelo canto do olho para o professor procurando a sua aprovação. Por vezes troca olhares de tédio com as colegas.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 3 valores

Aluna 6 (6B)

A aluna é bastante expressiva e esforçada. Embora não seja muito consistente tecnicamente, é uma aluna motivada e trabalhadora. Marca os exercícios com a maior correção possível, tira dúvidas durante as aulas, procura a autocorreção.

Classificação final do 1º Período: 3 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 7 (7B)

A aluna é muito trabalhadora e aplicada. Demonstra comportamentos de motivação extrínseca, procurando a aprovação e reforço positivo do professor, contudo possui motivação intrínseca ao trabalhar a autocorreção, ao tirar dúvidas pertinentes e contextualizadas, ao aplicar de imediato as correções dadas.

Tem preocupação em demonstrar satisfação e expressividade na execução dos exercícios.

Classificação final do 1º Período: 5 valores

Classificação final do 2º Período: 5 valores

Classificação final do 3º Período: 5 valores

Aluna 8 (8B)

A aluna revela alguma desmotivação na disciplina de dança clássica.

Apresenta uma total apatia nas aulas, não responde a questões mesmo quando estas lhe são dirigidas, não é uma aluna empenhada e trabalhadora. Procura passar despercebida nas aulas e faz os mínimos aceitáveis. Nunca olha diretamente para o professor, executa os exercícios sem expressividade.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 4 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

Aluna 9 (9B)

A aluna revela dificuldades técnicas contudo não parece ter consciência disso. Dispersa facilmente a atenção, por vezes encolhe os ombros após de ser corrigida, demonstrando alguma arrogância. Marca os exercícios de forma displicente, apenas para não ser repreendida, nunca responde às questões do professor. Tem dificuldade em aplicar correções e trabalha muito em comparação com as colegas.

Classificação final do 1º Período: 4 valores

Classificação final do 2º Período: 3 valores

Classificação final do 3º Período: 4 valores

2. OBSERVAÇÃO PARTICIPADA

A observação participada foi elaborada logo após a fase de observação. Depois de aferir o nível motivacional das alunas através da grelha de observação e de perceber a forma como algumas das estratégias motivacionais estudadas podem influenciar o comportamento e atitude das alunas nas aulas.

Esta fase do estágio situou-se, no que se refere ao calendário escolar, na fase imediatamente anterior às avaliações do final do 1º Período. Assim, tratando-se de uma fase de preparação para o teste de avaliação, o professor titular e a estagiária consideraram que seria prejudicial para as alunas haver uma participação mais efetiva nas aulas. Logo, de acordo com ambas as partes, definiu-se que se procederia a um registo das correções e melhorias técnicas que, no final de cada aula, seriam passadas às alunas.

Embora esta não fosse considerada a situação ideal para iniciar uma integração mais interventiva, considerou-se, pela própria especificidade do presente estágio, por já haver um conhecimento prévio e aprofundado da parte das alunas com a professora estagiária, que seria um momento oportuno para aferir a relevância do *feedback* positivo e negativo, abordado no enquadramento teórico, para o processo motivacional da ação pedagógica.

Assim, procurou-se perceber qual a reação das alunas ao reforço positivo e negativo dado ao longo das aulas desta fase. Percebeu-se que as alunas reagem de forma motivada ao reforço positivo e que o reforço dado de forma individualizada é mais facilmente apreendido. Como defende Sá (2007) relativamente à importância do *feedback*, os alunos sentem-se motivados, estimulados e respeitados pelo seu esforço. Quando um aluno recebe apenas reforço negativo, sente-se pressionado e ansioso. Para o psicólogo português os alunos calmos e otimistas têm melhores resultados.

As alunas reagiram bem aos comentários dados, embora procurassem sempre, através do contacto visual, a aprovação do professor titular.

Após as correções, demonstraram algumas melhorias no que diz respeito à musicalidade, e alguns aspetos técnicos. Contudo, a sua melhoria continuada foi comprometida pelo facto das características corrigidas estarem demasiado incorporadas na memória corporal das alunas, que apresentam alguns vícios difíceis de corrigir em pouco tempo.

Observou-se também que, principalmente na Turma B, resultou a correção por comparação. Quando a comparação foi feita por uma determinada aluna corrigir ou demonstrar com mais qualidade do que outra, foi despertado o sentido competitivo da proposta, fazendo as alunas melhorar por esta razão apenas.

Concluiu-se que as alunas de ambas as turmas possuem uma orientação motivacional extrínseca, sublinhando a importância de desenvolver, durante a fase de lecionação do estágio, a motivação intrínseca, considerada mais eficaz no processo de ensino/ aprendizagem.

3. OUTRAS ATIVIDADES

No final do 1º Período foi programada a visita de estudo ao Teatro Campo Alegre no Porto a fim dos alunos da escola – 2º e 3º ciclo verem o espetáculo *DANCE BOX*. Tratou-se de um espetáculo produzido em parceria com o Conservatório de Música da Jobra – maioritariamente pelos alunos do curso profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, e pelo Serviço Educativo da Fundação Ciência e Desenvolvimento do Teatro Campo Alegre. O espetáculo consistiu numa visita guiada por todo o teatro, passando por espaços habitualmente fechados ao público em geral, nomeadamente as oficinas, bastidores, sub-palco, teia, sala de ensaios, entre outros. Para cada espaço, os alunos do Conservatório de Música da Jobra criaram performances de música e das diferentes técnicas de dança lecionadas na escola. Os alunos visitantes eram divididos por grupos, percorrendo percursos definidos, parando nos vários espaços para ver as performances. Estes percursos culminavam todos no palco onde os visitantes eram convidados a dançar.

Ao definir, no início do ano letivo, o plano de atividades, considerou-se essencial que a escola facultasse aos estudantes a possibilidade de assistir a espetáculos de diferentes vertentes na área da dança, criando assim nos alunos o hábito de ver espetáculos, desenvolver o seu espírito crítico e o conhecimento das diferentes áreas abrangidas no seu plano de estudos.

Este espetáculo pareceu-nos oportuno, por aliar a visita a áreas do teatro a que os alunos habitualmente não têm acesso, poderem ver o trabalho desenvolvido por escolas que dão continuidade ao curso que frequentam na AMVP e desenvolverem o espírito criativo, ao ver performances de dança em locais não convencionais e o sentido crítico ao analisar posteriormente o que viram.

Consideramos que correspondeu às expectativas e objetivos delineados, contudo, em cada espaço percorrido com os alunos, não houve uma explicação do que se tratava, fazendo com que alguns alunos não percebessem onde se encontravam. Por exemplo, no sub-palco ou na oficina do teatro, os alunos não ficaram a entender para que fins existem estas áreas num teatro.

Considerou-se que em termos motivacionais, a visita foi bastante positiva, no sentido em que os alunos tiveram oportunidade de conhecer uma realidade semelhante à sua – o curso profissional será a continuação natural do curso básico-, puderam refletir sobre a evolução técnica e artística necessária, assim como perspetivarem o futuro e os objetivos pessoais para a autorrealização. Puderam ainda conhecer a fundo os diferentes espaços componentes de um teatro.

A outra atividade participada foi o 2º Concurso de Jovens Coreógrafos. Esta atividade, de organização interna da AMVP, pelos professores de dança da instituição, visa a participação dos alunos da escola que se inscrevam com criações suas, a solo ou no máximo com três intérpretes. Os alunos apresentam as suas criações a um júri composto por um membro da direção da escola, a direção pedagógica da dança e outro professor do curso de música. O concurso culmina com a apresentação de todas as coreografias à comunidade escolar e no final é atribuído um prémio à melhor coreografia e melhor interpretação nas categorias de 2º e 3º ciclo. As criações podem ser apresentadas na vertente de dança que os alunos desejarem e não tem qualquer participação/ orientação por parte dos professores.

Desta forma pretende-se incentivar o espírito criativo e criador dos alunos, bem como a produção e conceção artística inerentes à apresentação da sua criação.

Este momento igualmente é considerado de relevância motivacional, na medida em que os alunos constroem as suas próprias criações, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia apresentada no enquadramento teórico como essencial para a criação de experiências educativas significativas de autossatisfação e autorrealização.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS USADAS

4.1. Bloco 1 – Música Gravada

Nas primeiras aulas foram explicados às alunas os objetivos gerais e específicos do estágio. Esta estratégia teve como objetivo envolver as alunas no processo, não

apenas como emissores passivos, mas também como elementos participantes ativos na aprendizagem.

Primeiramente as alunas demonstraram alguma dificuldade na execução dos exercícios propostos. Avalia-se este comportamento pela mudança de abordagem aos conteúdos programáticos, a diferença nas dinâmicas empreendidas (exercícios com dinâmicas mais rápidas) e também por algum ceticismo demonstrado pelas alunas. Foi necessário alterar alguns exercícios de forma a facilitar a sua execução, aproximando-os do que habitualmente fazem com o professor titular da disciplina.

Optou-se por esta alteração, pois defende-se que, tal como na perspetiva dos estudos efetuados no campo da teoria do desenvolvimento próximo de Vigotsky, os alunos devem sentir que os exercícios propostos não são fáceis o suficiente para não despertarem nenhum interesse, devem apresentar uma dificuldade motivadora pelo desafio.

Considerou-se que as alunas não estavam a empreender o esforço necessário para memorizar e tentarem executar os exercícios de forma positiva e proativa, ou seja, procurando antecipar e solucionar os problemas, buscando uma forma de interiorização que dirija o enfoque aos objetivos apresentados. (Teoria Cognitiva Social)

Procurou-se criar um ambiente de participação e harmonia na aula de forma a melhorar o clima motivacional. Para isso, no início de cada exercício foram definidos e apresentados de forma sucinta e assertiva os objetivos pretendidos. Foi encorajado o clima de tentativa/ erro/ nova tentativa de correção. O aluno deve sentir-se envolvido na sua formação e perceber que só a partir do erro poderá aprender.

Foi necessário acrescentar um pequeno bloco de 6 horas de lecionação (três para cada turma), após ser observada a dificuldade com que as alunas decoraram os exercícios no 1º Período letivo, assim guardou-se as primeiras aulas do 2º Período para relembrar os exercícios, visto a experiência musical seguinte requerer o conhecimento absoluto dos exercícios da aula.

À medida que as alunas foram tendo um conhecimento mais seguro dos exercícios, foram sendo observados comportamentos de autorealização e autossatisfação promotores da motivação intrínseca.

Embora com alguns desvios do plano e estratégia inicial, avaliou-se esta fase como satisfatória e correspondente aos objetivos definidos.

4.2. Bloco 2 – Silêncio

Este bloco trouxe, como era de prever, algumas dificuldades às alunas. Embora fosse notória a aceitação e motivação do desafio, algumas alunas experimentaram sentimentos de alguma frustração e desconforto com a experiência por não estarem a compreender o seu intuito e por sentirem que não estavam a conseguir superar o desafio.

Sentiu-se então a necessidade de alterar um pouco a estratégia usada. Todos os exercícios iniciaram com a música, nos primeiros acordes de preparação do exercício, esta era retirada durante a execução do exercício e recolocada nos acordes finais. Desta forma as alunas executaram a proposta quase como um jogo, funcionando em termos motivacionais e em termos de trabalho de equipa. Os objetivos, foram assim atingidos de forma satisfatória.

4.3. Bloco 3 – Música ao Vivo

O Bloco 3 foi desenvolvido com a colaboração do professor Joaquim Pereira, professor de flauta transversal da AMVP.

Embora houvesse consciência de que a flauta, sendo um instrumento harmónico não teria a possibilidade de marcar a pulsação e percussão necessária a uma aula de dança – como no caso do piano –, foi escolhido exatamente por essas qualidades.

As alunas estão habituadas a fazer as aulas de Técnicas de Dança Contemporânea com acompanhamento de músicos percussionistas ao vivo, o que educou o seu ouvido para a marcação óbvia da música e não da harmonia. Desta forma as alunas puderam desenvolver esta característica essencial à musicalidade e expressividade na TDC.

Por outro lado, ao observar que as alunas executavam os exercícios com pouca fluidez de movimento, como referido anteriormente, pareceu-nos oportuno trazer à sala de aula um instrumento que retirasse essa marcação evidente da música. Desta forma, as alunas poderiam sentir a melodia e harmonia da música e “respirar” o movimento em unísono. Conseguindo, talvez, sentir o “fluxo” defendido por Campeiz (2003), desenvolvido no enquadramento teórico.

Foi aproveitada a grande experiência do músico acompanhador e o conhecimento de um vasto repertório em diferentes vertentes musicais, de forma a criar

momentos de cooperação entre as alunas e o músico, procurando que as alunas recolhessem da experiência a satisfação desta simbiose.

Como não é habitual fazerem aulas de TDC com música ao vivo, as alunas tiveram alguma dificuldade inicial na adaptação, tendo sido necessário no princípio contar tempos e fazer a marcação da pulsação que o instrumento não fornece. Contudo, na segunda aula, tanto numa como na outra turma, as alunas conseguiram sentir que o movimento fluía melhor e a música se enquadrava perfeitamente.

Aquando de alguns exercícios da secção do centro, o músico usou a improvisação para acompanhar a execução dos exercícios, este momento trouxe ainda mais entendimento de que o uso da expressividade, da suspensão e respiração ajudam na interpretação do movimento e de como facilita a previsão do músico do carácter que dá ao que está a tocar.

O facto de as alunas terem que interpretar o movimento para que o músico, não habituado a acompanhar aulas de dança, conseguisse “acompanhá-las” foi bastante esclarecedor para as alunas, que compreenderam a íntima ligação entre a música e a dança e o contributo que tem para a melhoria técnica e artística do bailarino.

Avaliou-se que este bloco poderia ter tido resultados mais efetivos e otimizados, se tivesse havido possibilidade de estender a experiência por mais do que duas aulas por turma, de forma a criar uma colaboração e entendimento das duas linguagens diversas (música e dança) para todos os intervenientes. Contudo, a incompatibilidade de horários do professor de música impossibilitou esta realidade. De qualquer forma, as alunas entenderam que as aulas de dança com música ao vivo são a situação ideal para a evolução da sensibilidade musical, a musicalidade inerente ao movimento e à sua qualidade técnica e interpretativa.

4.4. Bloco 4 – Música Pop

Desde o início da fase de lecionação do estágio, à medida que os exercícios eram ensinados, foi sendo enfatizado o carácter, dinâmica e expressividade própria de cada movimento.

No fim do 2º Período, antes de entrar no Bloco 2 – Silêncio, foi pedido às alunas que fizessem uma seleção, dentro das músicas que ouvem habitualmente no dia-a-dia, algumas que pudessem adequar-se à execução dos exercícios propostos, sem lhes tirar as características próprias essenciais.

Esta proposta foi recebida com muito entusiasmo pelas alunas. A partir da aula seguinte começaram a trazer propostas que foram sendo ouvidas e comentadas por todas. Algumas eram plausíveis outras não se enquadraram. As alunas foram levadas a refletir sobre a viabilidade da seleção musical, justificando quando a música não se adequou.

Esta proposta foi a que trouxe mais motivação intrínseca às alunas. Considerou-se que o comportamento motivado adveio do significado que as músicas e bandas selecionadas têm para as alunas, assim como a situação não convencional da experiência.

A primeira aula executada com as músicas *pop* escolhidas pelas alunas correu de forma agitada. As alunas apresentaram bastante desconcentração e agitação, contudo este comportamento foi entendido como entusiasmo por experienciarem este bloco completamente fora do convencional. Contudo, resultou no sentido da expressividade e da intensão dada ao movimento como em nenhum outro bloco.

Este comportamento deveu-se à satisfação sentida por perceberem que os exercícios que habitualmente associam ao esforço extremo, à dificuldade técnica, à frustração pela falha, poder trazer algum prazer quando executado com uma forte ligação à emoção e intenção que uma música pode imprimir no movimento. Foi avaliado como um momento completamente conseguido, pois foi demonstrado o pretendido em todas as aulas de estágio.

5. ANÁLISE DE INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO ÀS ALUNAS

Os inquéritos por questionário têm um caráter misto com dez perguntas fechadas, cinco das quais se repetem para cada bloco de aulas dado, referente a cada experiência musical, de forma a permitir às alunas selecionarem rápida e facilmente a opção que mais se adequou à sua avaliação da experiência; e uma resposta aberta, dando liberdade às inquiridas para apresentar a sua opinião de forma variada e original.

As respostas fechadas realizaram-se com a *Escala de Guttman*, onde é atribuído em cada resposta, uma cotação de quatro possibilidades – Nunca, Algumas Vezes, Muitas Vezes e Sempre.

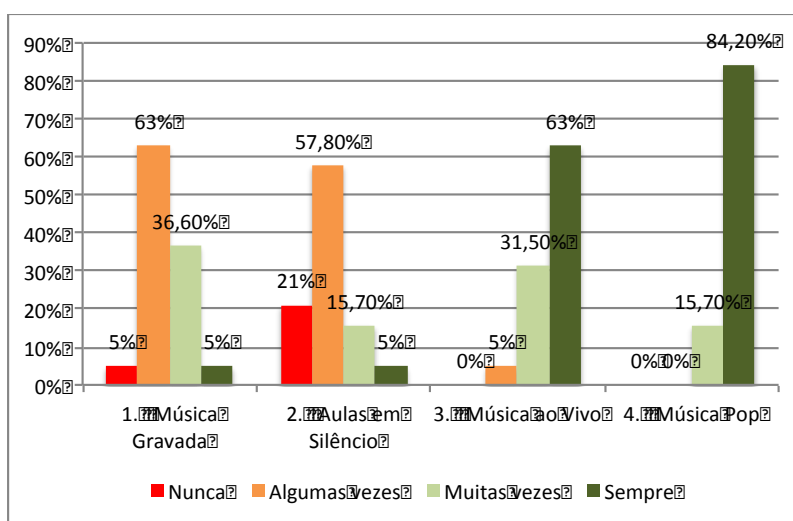
Os inquéritos foram elaborados após as aulas de estágio, aplicados a todas as alunas de ambas as turmas (Anexo 5). Optou-se por esta estratégia, pois desta forma as alunas teriam já uma maior sensibilidade às opções musicais experienciadas, tendo o

termo de comparação entre os blocos, passíveis de uma resposta mais sustentada e viável.

De seguida apresentam-se os resultados do tratamento de dados recolhidos nas duas turmas, onde não se verificou divergências de opinião significativas. As duas turmas responderam de forma semelhante, não havendo necessidade de sublinhar algumas diferenças.

1. SENTI-ME INSPIRADA PELA EXPERIÊNCIA APRESENTADA NESTE BLOCO.

Bloco	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Música Gravada	5%	63%	36,6%	5%
2. Aulas em Silêncio	21%	57,8%	15,7%	5%
3. Música ao Vivo	0%	5%	31,5%	63%
4. Música Pop	0%	0%	15,7%	84,2%



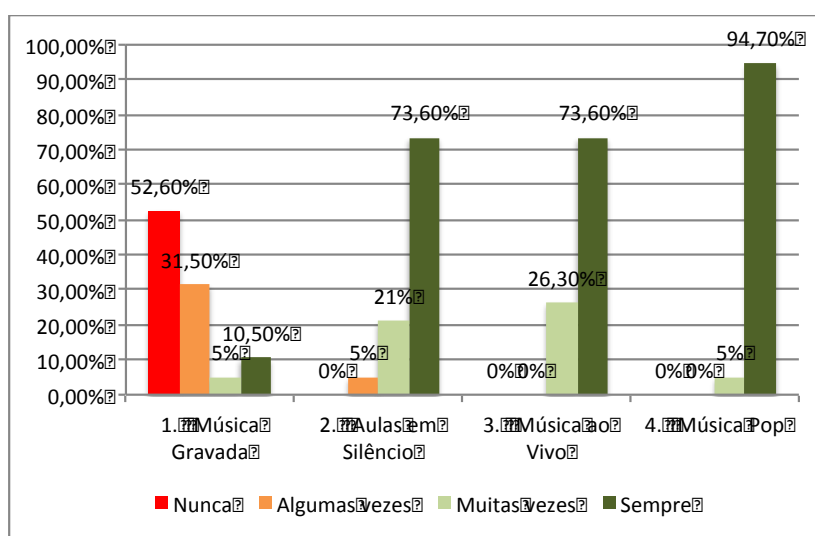
A primeira questão relaciona-se com a inspiração sentida pelas alunas em cada experiência musical. Quando a música inspira os alunos, estes sentem-se conectados com o movimento e este faz sentido na música que associam ao exercício, trazendo expressividade e melhorias técnicas na execução dos exercícios. A inspiração está em grande parte associada a aspetos motivacionais de autossatisfação, autorrealização e até construção da autonomia ligada à motivação intrínseca.

No Bloco 1 – Música Gravada 63% das alunas Algumas Vezes e 36,6% Muitas Vezes sentiram-se inspiradas pela experiência. No caso do Bloco 2 – silêncio 57% consideraram que a experiência foi Algumas Vezes inspiradora. Por sua vez nos blocos seguintes as respostas tenderam para as respostas Muitas Vezes e Sempre, tendo na

música ao vivo sido Sempre inspiradora para 63% das inquiridas e 84,2% das alunas sentiram-se sempre inspiradas pela Música *Pop*.

2. FOI DIFERENTE DO QUE HABITUALMENTE PRÁTICO NAS AULAS DE DANÇA.

Bloco	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Música Gravada	52,6%	31,5%	5%	10,5%
2. Aulas em Silêncio	0%	5%	21%	73,6%
3. Música ao Vivo	0%	0%	26,3%	73,6%
4. Música Pop	0%	0%	5%	94,7%

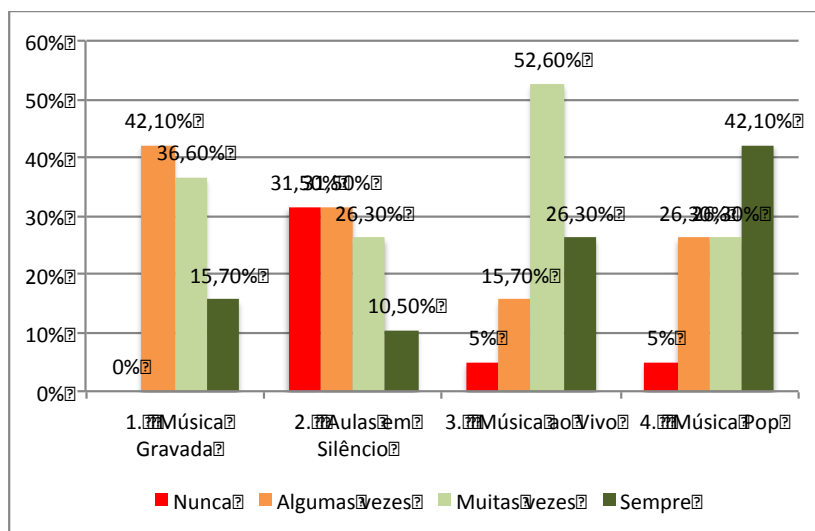


Considerando a novidade como um estímulo importante na motivação, as alunas foram inquiridas sobre a diferença entre o que experienciaram nos blocos apresentados comparativamente ao que estão habituadas a fazer nas aulas de TDC.

Como era de prever 52,6% das alunas consideraram o Bloco 1 – Música Gravada como Nunca inovadora, enquanto os outros três blocos tiveram a maioria dos votos na resposta Sempre. De destacar que 94,7% das inquiridas a experiência da Música *Pop* como sempre inovadora.

3. ESTA EXPERIÊNCIA AJUDOU-ME A ENTENDER MELHOR O CARÁTER INERENTE A CADA EXERCÍCIO.

Bloco	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Música Gravada	0%	42,1%	36,6%	15,7%
2. Aulas em Silêncio	31,5%	31,5%	26,3%	10,5%
3. Música ao Vivo	5%	15,7%	52,6%	26,3%
4. Música Pop	5%	26,3%	26,3%	42,1%

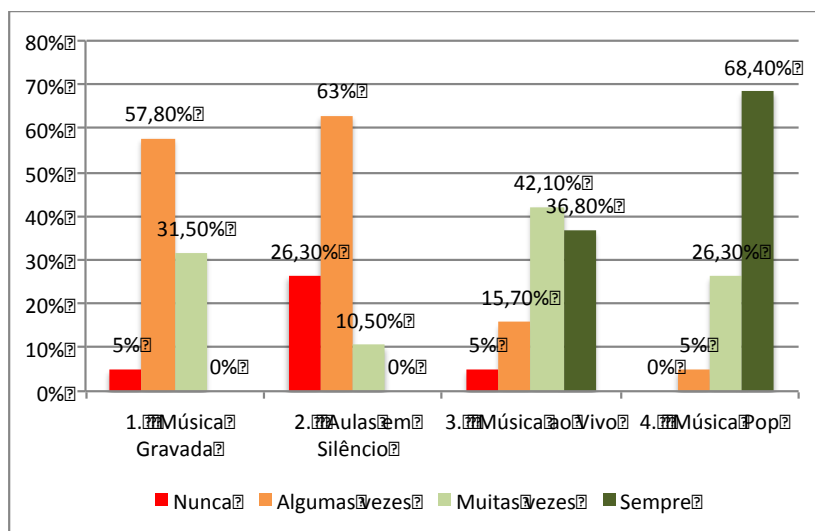


Quando os alunos entendem de forma profunda os objetivos da aprendizagem, e a forma como os podem atingir, desenvolvem sentimentos de domínio sobre o conhecimento, acrescentando autonomia no trabalho realizado. Quando atingem os objetivos e dominam a proposta apresentada, experienciam sentimentos de autossatisfação e autorrealização, promotores da motivação intrínseca.

Assim, tornou-se importante aferir se as experiências musicais apresentadas ajudaram as alunas a compreender o caráter inerente a cada exercício. No Bloco 1 – Música Gravada, 42,1% das alunas consideraram que Algumas Vezes e 36,6% Muitas vezes esta experiência lhes trouxe mais entendimento. No caso do Bloco 2 – Silêncio, as alunas dividiram-se entre o Nunca e Muitas Vezes com 31,5% cada, estando a resposta Muitas Vezes com um número de respostas semelhante (26,3%). No Bloco 3 – Música ao Vivo, 52% das alunas responderam Muitas Vezes e 26,3% apontaram que a experiência foi Sempre esclarecedora do caráter dos exercícios. No que diz respeito ao Bloco 4 – Música Pop, 42,1% das inquiridas consideraram que a experiência foi Sempre auxiliar do entendimento desta competência, enquanto tanto a resposta Algumas Vezes como Muitas Vezes obtiveram 26,3%.

4. EXECUTEI OS EXERCÍCIOS COM MAIOR SATISFAÇÃO TENDO EM CONTA ESTA EXPERIÊNCIA.

Bloco	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Música Gravada	5%	57,8%	31,5%	0%
2. Aulas em Silêncio	26,3%	63%	10,5%	0%
3. Música ao Vivo	5%	15,7%	42,1%	36,8%
4. Música Pop	0%	5%	26,3%	68,4%

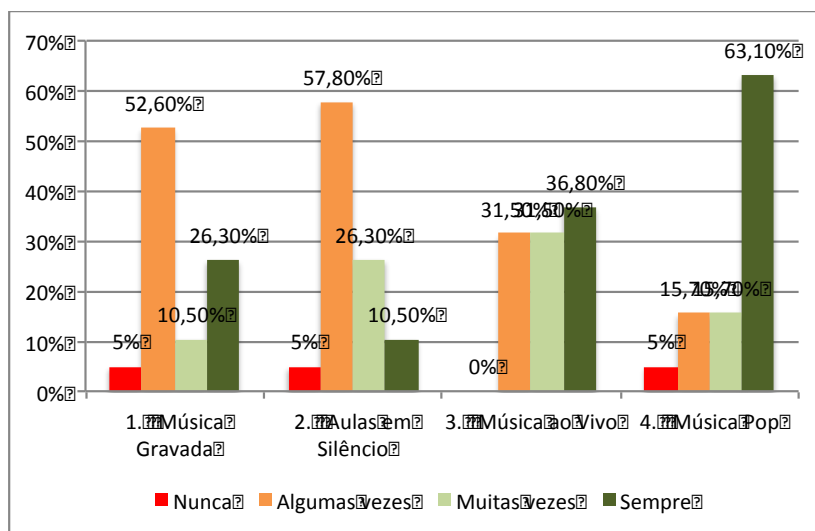


O sentimento de contentamento e satisfação é muito importante para atingir um nível motivacional satisfatório.

No que diz respeito aos níveis de satisfação nenhuma aluna sentiu Sempre satisfação a executar os exercícios no Bloco 1 e 2. No primeiro Bloco 57,8% das alunas responderam que Algumas vezes sentiram satisfação e 68,4% responderam que sentiram Sempre no Bloco 4. No Bloco 3 a maioria das alunas (63%) respondeu que apenas Algumas Vezes experienciou sentimentos positivos.

5. MELHOREI A MINHA PERFORMANCE DURANTE ESTA EXPERIÊNCIA.

Bloco	Nunca	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Música Gravada	5%	52,6%	10,5%	26,3%
2. Aulas em Silêncio	5%	57,8%	26,3%	10,5%
3. Música ao Vivo	0%	31,5%	31,5%	36,8%
4. Música Pop	5%	15,7%	15,7%	63,1%



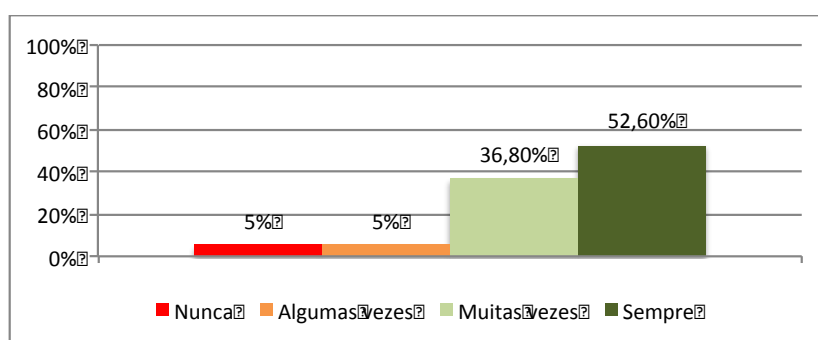
Considerou-se importante aferir a consciência que as alunas possuem da contribuição que a música tem na melhoria da sua performance.

No que diz respeito aos Blocos 1 e 2, cerca de metade das alunas inquiridas consideraram que apenas Algumas Vezes a sua performance foi melhorada. No Bloco 3 os resultados dividiram-se entre as respostas Algumas Vezes, Muitas Vezes e Sempre, tendo a última resposta 5% mais respostas que as antecedentes. Na Música Pop, 63,1% das alunas consideraram que melhorou Sempre a sua Performance.

6. MOTIVAÇÃO

6.1 OS REFORÇOS POSITIVOS MOTIVAM-ME MAIS DO QUE OS REFORÇOS NEGATIVOS.

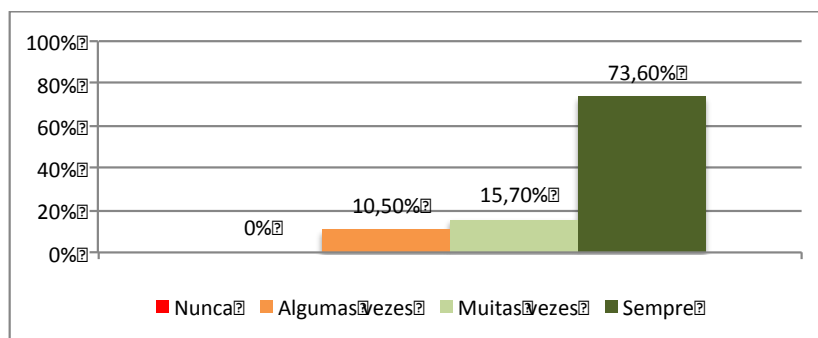
Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
5%	5%	36,8%	52,6%



No que diz respeito aos reforços positivos serem mais motivadores do que os negativos, 52,6% das alunas consideraram que a afirmação é Sempre verdadeira e 36,8% Muitas Vezes.

6.2 SINTO-ME MOTIVADA QUANDO O PROFESSOR ME ELOGIA.

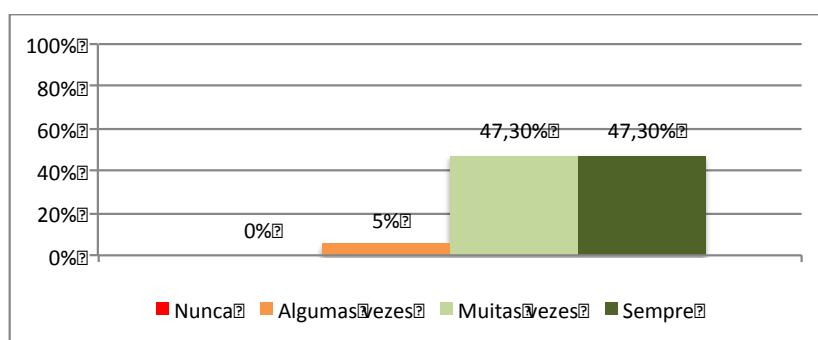
Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
0%	10,5%	15,7%	73,6%



Na questão que reflete a Motivação Extrínseca de necessidade de aprovação do professor, 73,6% das alunas consideraram que esta é Sempre importante, enquanto 15,7% considera que é Frequentemente importante e apenas 10,5% da amostra respondeu Algumas Vezes.

6.3 SINTO-ME MOTIVADA QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE INDIVIDUALMENTE.

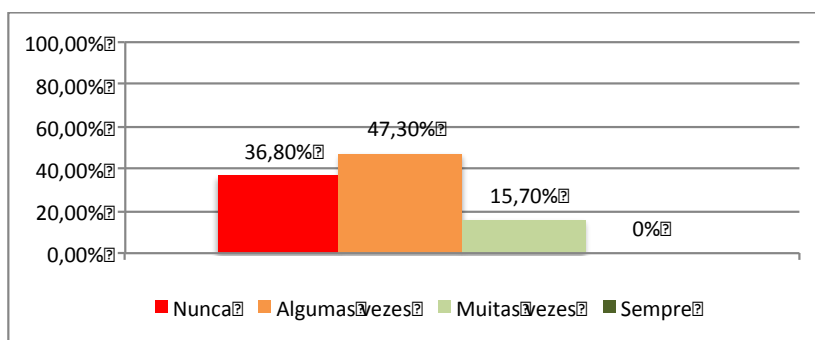
Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
0%	5%	47,3%	47,3%



A importância do *feedback* individualizado – promotor da motivação intrínseca, foi considerada pelas alunas como Sempre e Muitas Vezes mais motivador por um número igual de respostas – 47,3%.

6.4 SINTO-ME MOTIVADA QUANDO AS CORREÇÕES SÃO FEITAS POR COMPARAÇÃO COM AS MINHAS COLEGAS.

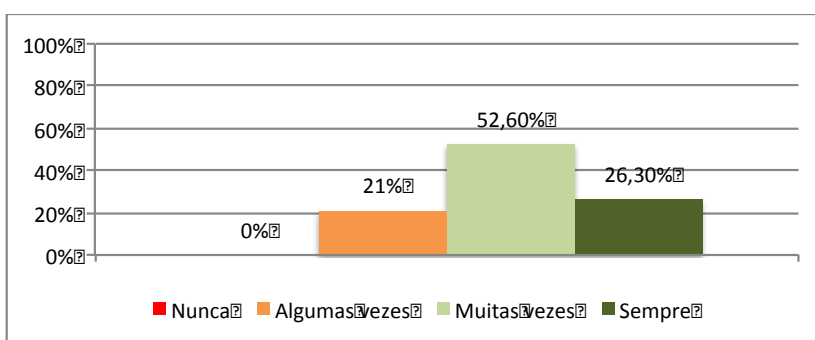
Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
36,8%	47,3%	15,7%	0%



As alunas consideraram que Algumas Vezes (47,3%) é motivador receber feedback por comparação com as colegas – motivação extrínseca e Nunca (36,8%). Contudo, durante o período de lecionação, principalmente com a turma B, foi notório o resultado positivo que esta estratégia teve na turma. Quando uma aluna foi elogiada ou dada como exemplo, resultou sempre positivamente no nível de esforço empreendido pelas outras alunas.

6.5 SINTO-ME MOTIVADA QUANDO PERCEBO POR QUE RAZÃO EXECUTO OS EXERCÍCIOS PROGRAMADOS PARA A AULA (SUA INTENÇÃO, OBJETIVO E CARÁTER)

Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
0%	21%	52,6%	26,3%



52,6% das alunas consideraram que Muitas Vezes se sentiram mais motivadas quando foram bem definidos os objetivos, intenções e caráter necessários à execução dos exercícios, enquanto 26,3% considerou Sempre motivador e 21% Algumas Vezes.

Quando questionadas qual ou quais os blocos que tinham gostado mais de experienciar, todas as alunas escolheram os blocos 3 – Música ao Vivo e 4 – Música

Pop, não tendo o primeiro e o segundo blocos sido escolhidos por nenhuma das inquiridas. O bloco 3 foi escolhido por 11 alunas da amostra e o 4 por 16.

Os resultados apresentados, comparados com os comportamentos observados durante a prática das aulas, demonstram claramente que as alunas gostaram mais do Bloco 3 e 4 e que esta ligação mais emotiva a estes blocos, toldou, de alguma forma a objetividade de avaliação. Contudo, o facto de gostarem e se identificarem mais com os dois últimos blocos, refletiu-se também na sua prestação no que diz respeito à expressividade e musicalidade, conseguidas quando é aliada a emoção à técnica.

CONCLUSÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Freire, 2012)

Ao longo dos anos de prática de docência vividos na Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP), e observando a evolução desde a implementação do curso vocacional de dança até hoje, constatou-se, através de reuniões formais, a presença de uma preocupação premente com a qualidade pedagógica e metodológica do ensino ministrado nesta instituição.

Observou-se que, em muitos casos, os alunos apresentam resultados inferiores na disciplina de TDC, comparativamente às outras áreas artísticas do plano curricular. Assim, afigurou-se a necessidade de reflexão, aferindo algumas razões pelas quais se constata esta realidade, procurando colmatar e extinguir esta disparidade nos resultados obtidos. Após formulação de várias hipóteses, tais como: a dificuldade técnica inerente à disciplina, levando as alunas a experimentar sentimentos de frustração; a falta de identificação com os conteúdos programáticos da disciplina; o carácter lento e repetitivo do processo de aprendizagem de TDC; entre outras, a variável motivação surgiu como um elemento essencial do processo de ensino/ aprendizagem, a trabalhar nas aulas de TDC.

A proposta de intervenção foi bem acolhida pela direção da AMVP, bem como pela professora cooperante. O professor titular da disciplina comprovou a pertinência da ação e investigação, por observar nas alunas a referida desmotivação na disciplina em causa.

Percebeu-se através do estudo teórico que o desenvolvimento motivacional do aluno é, em grande parte, fomentado pelo professor, criando, segundo Buckroyd (2000), três condições essenciais na sala de aula – empatia, aceitação e genuinidade. Estas características são desenvolvidas em parceria diária com os alunos.

Assim como defende Buckroyd (2000), o professor de dança deve deixar de ser o mestre inatingível, para passar a ser o companheiro de viagem, nem sempre fácil, com obstáculos físicos e emocionais que podem ser colmatados com apoio generoso do professor. Com motivação e ligação emocional à disciplina, os alunos conseguem atingir um nível técnico e expressivo de maior qualidade, desenvolvendo competências performativas essenciais ao seu futuro ligado à dança.

Após realização e interpretação das grelhas de observação, efetuadas na primeira fase de estágio, tornou-se relevante desenvolver a motivação intrínseca nas alunas do 8º ano – 4º ano do ensino vocacional, com o consequente objetivo de melhorar a qualidade artística e performativa das alunas.

Estes objetivos foram tidos como ambiciosos e difíceis de atingir, dado o período de tempo de estágio. Martinelli & Bartholomeu (2007) sublinham a importância da motivação na educação dos indivíduos, ressaltando a importância desta na implicação dos alunos no processo de ensino/ aprendizagem, bem como no sucesso alcançado por estes. Tollefson (2000) acrescenta que o professor tem um papel fundamental na promoção da motivação, assegurando, através da sua ação educativa, a manutenção do espírito curioso e entusiasta dos alunos através de diferentes abordagens. As estratégias de motivação estudadas e aplicadas são diversas, nomeadamente a implicação dos alunos no processo de ensino/ aprendizagem; o uso do feedback positivo e negativo; o incremento do esforço empreendido pelas alunas nas aulas – derivado da motivação intrínseca.

O elemento surpresa afigurou-se, para esta faixa etária, como uma estratégia relevante para a motivação das alunas, que se manifestaram recetivas e entusiasmadas com as diferentes propostas apresentadas. Assim, recorreu-se a estímulos musicais diversos dos utilizados habitualmente (música gravada), de forma a criar o desafio estimulante e o entusiasmo com a novidade. Também com o intuito de desenvolver nas alunas a expressividade e o maior conhecimento do carácter dos exercícios, envolvendo-as assim na sua formação. Por outro lado, assim como defendem Deci & Ryan (2000), a autonomia é um elemento essencial para que os alunos experimentem sentimentos de autorealização e autossatisfação, fundamentos relevantes para o aumento da motivação.

Por outro lado, considerando a música como instrumento de inspiração e motivação, sempre presente nas aulas de TDC, esta pode ser usada como estratégia para que o aluno dê o seu próprio significado ao movimento que executa, seja ele performativo ou de treino técnico (Toming & Selke, 2010).

Numa amostra de 19 indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos de idade, dividiu-se as 40 horas de lecionação, inseridas no estágio, aplicando um único plano de aula, em quatro blocos diferentes, com estímulos musicais diversos.

A escolha de quatro blocos e dos quatro estímulos, foi considerada pela sua natureza diversa, não só de género, mas também tendo em consideração a novidade, tendo consciência de que poderiam ter sido propostos outros géneros musicais, ou outras abordagens, que, muito embora tenham sido consideradas aquando do esboço do projeto, não foram implementadas por questões de duração do estágio.

Bloco 1 – Música Gravada – optou-se por iniciar com um estímulo já conhecido pelas alunas, visto o objetivo primário desta fase ser a memorização dos exercícios, considerando que na sua zona de conforto, não iriam dispersar com estímulos que poderiam desviar o enfoque principal.

O Bloco 2 – Silêncio – tornou-se pertinente como estratégia de motivação pelo desafio que apresentou. Embora as alunas tenham demonstrado alguma dificuldade em entender as razões por trás desta proposta, tomaram-na como motivante no sentido do trabalho de turma, de encontrarem o *uníssono*, sem a referência musical externa, apenas usando a musicalidade própria de cada uma. Desenvolveram a curiosidade e satisfação pelo êxito na atividade, aspetos teorizados por Deci e Ryan (2000), referidos no enquadramento teórico.

No Bloco 3 – Música ao Vivo –, o contributo do professor de flauta transversal da AMVP foi fundamental, pela informação partilhada com as alunas referente à área da música e da sua importante simbiose com a dança. Observou-se a compreensão do “fluxo” defendido por Campeiz (2003), dando às alunas a perceção da importância da respiração e suspensão implícitas na música em ligação com o movimento.

O Bloco 4 – Música *Pop* – serviu para, de uma forma pouco convencional, as alunas mostrarem, com a escolha de músicas que ouvem habitualmente, o entendimento do carácter de cada exercício executado, bem como perceberem a satisfação de “encaixar” os exercícios, considerados, por vezes, por parte dos estudantes como repetitivos e maçadores, em músicas da sua preferência. Na faixa etária alvo do estudo, a música *pop*, bandas e cantores associados, têm um papel importante na identificação a um grupo social, fazendo com que as alunas se aproximem afetivamente de determinada música. Daí que a experiência foi enriquecedora para a ligação e identificação com o treino proposto, tendo as alunas demonstrado algumas melhorias no que diz respeito à expressividade relacionada com o movimento, bem como com a memorização dos exercícios, comprovando o que Carvalheiro (2007) defende, ao atestar que quando um

aluno se identifica com a música usada, memoriza, aprende e executa com mais qualidade técnica o exercício proposto. (Toming & Selke, 2010)

Constatou-se através da observação, posteriormente corroborada com os resultados das respostas aos inquiridos, que as alunas melhoraram as competências técnicas tais como a verticalidade, o uso da respiração no movimento e o foco, bem como a expressividade, quando se sentiram envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, quando este se aproximou das suas expectativas e objetivos. As alunas perceberam que, com o auxílio da interpretação da música, podem aplicar a sua personalidade e características de movimento próprias na execução dos exercícios, sendo esta uma mais-valia que se retira do estágio. Desta forma apropriam-se do trabalho, empreendem mais esforço nas aulas e demonstram mais autonomia, autossatisfação e autorealização, elementos essenciais da motivação intrínseca.

Tendo em consideração o número reduzido da amostra, bem como a contextualização específica em que se inscreve o estudo, poder-se-á inferir a importância do uso de estratégias diversificadas que promovam a motivação, observando a melhoria técnica e performativa consequente desta variável, afigurando-se a música como um veículo privilegiado.

Sendo uma componente tão importante das aulas de TDC, os estudos e documentos investigados na área da música são escassos, e direcionados essencialmente para a necessária relação do músico acompanhador com o professor de dança, contudo a importância que a variável da música utilizada nas aulas, assim como a forma como esta é absorvida pelos alunos não foi ainda alvo de muitos estudos publicados.

Sugere-se a reflexão das práticas pedagógicas e metodológicas de lecionação aplicadas, podendo enriquecer o seu conteúdo com o estudo efetuado, nomeadamente no que concerne ao papel desempenhado pelo professor como promotor e impulsionador da motivação na sala de aula através do uso do estímulo musical. Desenvolvendo também, como defendem Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães (2010), uma atitude e ambiente positivo na sala de aula.

(...) o professor de Técnica deve associar o rigor e a exigência, inerentes a este tipo de ensino, com o entusiasmo, a motivação, o incentivo e a esperança, no sentido de fornecer aos alunos aulas lúdicas, com repetições profícuas e feedback claros mas positivos, para que face às “adversidades” vividas no seu

quotidiano, os alunos possam superar com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade. (Nascimento, 2012)

Ressalta-se ainda a importância da formação contínua, nomeadamente em contexto formal, como é exemplo o presente Mestrado de Ensino em Dança da Escola Superior de Dança, adquirindo desta forma uma base ampla de conhecimentos técnicos, metodológicos e pedagógicos, a fim de construir uma prática refletida, sólida e consistente.

Muito embora esteja atestado que a Motivação é um elemento essencial do processo de ensino/ aprendizagem, considera-se difícil a sua melhoria repentina e direta num curto espaço de tempo, sendo necessário um trabalho profundo e evolutivo, de forma a trabalhar as diferentes vertentes inseridas no processo motivacional. Daí sugere-se que sejam efetuados estudos futuros onde outras variáveis que influenciam a Motivação, tais como o conhecimento de bailados de repertório que levem as alunas a identificar-se com a disciplina e os objetivos inerentes ao seu treino; experimentar outros estímulos musicais, com outros instrumentos e estilos diversificados e apelativos; entre outros, assim como inferir as suas consequências práticas no contexto das aulas de dança clássica.

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Música de Vilar do Paraíso (2010). *Projeto Educativo*.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. (2010). *Motivação para Aprender - Aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer - Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dancebooks.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2010). *Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petropolis: Vozes.
- Campeiz, E. (2003). *Ensino da Dança: música e experiência do "Fluxo" - Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade*. S.Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and Self-regulation. *Psychological Inquiry*, pp. 227-268.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music: a guide to dance accompaniment for musicians and dance teachers*. Gainesville: University Press of Florida.
- Coll, C., Palácios, J., & Marchesi, Á. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação Volume 1*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cooper, H. M., & Good, T. L. (1983). *Pygmalion Grows Up: Studies in the expectation Communication Process*. New York: Longman.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goals Pursuits: Human Needs and Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, pp. 227-268.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (outubro de 1981). An instrument to assess adults' orientations towards control versus autonomy with

- children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence . *Journal of Education Psychology*, pp. 642-650.
- Esteves, A. J. (1986). *A Investigação Ação - Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Foster, R. (2010). *Ballet Pedagogy - The Art of Teaching*. Gainesville: University Press of Florida.
- Foster, R. (2010). *Ballet Pedagogy: The Art of Teaching*. Gainesville: University Press of Florida.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Pedago.
- Garner, P. W. (2 de maio de 2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educ Psychol Rev*, pp. 297-307.
- Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 143-150.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kostrovitskaya, V. S. (1995). *100 Lessons in Ballet*. New York: Limelight Editions.
- Laguna, A. C. (dezembro de 2012). Transmodalidad y divergencia informacional en la enseñanza de danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, pp. 43-63.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in Classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Education & Psychology*, pp. 184-196.
- Lessard-Hébert, M. (2000). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Martinelli, S. d., & Bartholomeu, D. (junho de 2007). Escala de Motivação Académica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, p. s.p. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712007000100004&script=sci_atext&tlng=es
- McFee, G. (2009). *Dance, Education and Philosophy*. Brighton: Meyer&Meyer Sport.

- Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion*. New York: Fireside.
- Miulli, M., & Nordin-Bates, S. M. (2011). Motivational Climates: What They Are, and Why They Matter. *International Association for Dance Medicine & Science - Bulletin for Teachers*, pp. 5-7.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nascimento, V. (novembro de 2012). *A (in)visibilidade dos Professores de Técnica de Dança: manifesto reflexivo*. Obtido de Repositório Científico- Instituto Politécnico de Lisboa: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1904>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept and School Achievement*. London.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e Aprendizagem em Contexto Escolar*. Lisboa.
- Sá, E. (2007). *Textos com Educação*. Edições Almedina .
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: da investigação ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and Self-regulation during Test Taking. *Educational Psychologist*, pp. 243-256.
- Siqueira, L. G., & Wechsler, S. M. (junho de 2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica V.5 n°* , pp. 21-31.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (4 de dezembro de 2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Direction for Future Research. *Educational Psychology Review*, pp. 327-358.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, pp. 63-83.
- Toming, Ü., & Selke, T. (2010). Classical Ballet and Music Belong Together: Liia Leetmaa (1924-2004) Legacy. *Problems in Music Pedagogy* , pp. 75-84.
- Wilson, J. M., Hagood, T. K., & Brennan, M. A. (2006). *Margaret H'Doubler: The Legacy of America's Dance Education Pioneer*. New York: Cambria Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Plano de Atividades do Curso de Dança da AMVP

CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES - DANÇA 2012 / 2013

Mês	Dia	Hora	Designação
Setembro	10	17h30	Marcação de Horários Regime Articulado e Pré-escolar
	10	18h30	Marcação de Horários 1º Ciclo
	10		Início do Ano Letivo para o Regime Integrado
	12		Início do Ano Letivo para o Regime Articulado
	12		Início do Ano Letivo para o 1ºCiclo
	12		Início do Ano Letivo para o Pré-escolar
Novembro	17		Participação no encontro <i>Folk 2012</i> (8ºAno)
	22 e 23		Visita de estudo ao Campo Alegre Dance Box (5ºAno e 6ºAno)
	26 a 30		Semana de Avaliações
Dezembro	A definir		Visita de estudo ao Coliseu (Bailado Clássico)
	10 a 14		Semana de Aulas Abertas
	15		Termo 1º Período

Janeiro	3 A definir A definir 12		Início 2º Período Intercâmbio com Escola de Dança do Conservatório Nacional (8ºAno) Intercâmbio com Academia de Dança de Setúbal (9ºAno) Concurso Jovens Coreógrafos/Entrega de Diplomas Cine-Teatro Eduardo Brazão
Fevereiro	9 11 a 13 25 a 28		Concerto de Aniversário da AMVP Interrupção Carnaval Semana de Avaliações
Março	1 11 a 16 16		Semana de Avaliações Semana de Aulas Abertas Termo 2º Período
Abril	2 29		Início 3º Período Comemoração do Dia Mundial da Dança

Maio	A definir 20 a 25		Concurso Prémio Curso Básico de Música e de Dança, instituído pela Junta de Freguesia de Vilar do Paraíso Semana de Avaliações
Junho	7 14 22 29		Termo 3º Período para 6º e 9º anos Termo 3º Período – 5º, 7º e 8º anos Termo 3º Período – Pré-escolar e 1º Ciclo Espetáculo Final de Ano
Julho	3 e 4 5 e 6 8 a 12 12	21h30	Montagem e ensaios para o Espetáculo de Dança Espetáculo de Dança (Público Geral) 5º Curso de Dança de Verão Baile de Danças Tradicionais

Ainda a confirmar:

- Saídas para espetáculos e visitas de estudo.

Nota: Esta calendarização das atividades pode ser sujeita a alterações.

O Departamento de Dança

ANEXO 2

Programa de Técnica de Dança Clássica – 3º Ciclo

CURSO BÁSICO DE DANÇA, 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PROGRAMA DE TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Autores

Academia de Música de Vilar de Paraíso
Conservatório de Música David de Sousa

Homologação

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	3
II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA	5
1. FINALIDADES	5
2. OBJECTIVOS GERAIS	5
3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS	5
4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS	5
5. COMPETÊNCIAS	6
6. RECURSOS MATERIAIS	6
7. AVALIAÇÃO	7
III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA	8
1. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	8
2. GESTÃO DA CARGA HORÁRIA	12
3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	12
IV. BIBLIOGRAFIA	14
V. ANEXOS	15

I. INTRODUÇÃO

As atividades expressivo-motoras desde a Antiguidade foram sempre consideradas entre as mais educativas. Construída em conjunto com a música, a Dança como atividade expressivo-motora gratificante que é, a partir das suas imagens e a sua emotividade, auxilia os indivíduos, principalmente as crianças, no seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e emocional. Possuindo um papel preponderante na vida, auxilia na construção do eu, da sua imagem e identidade.

Assim sendo, a Dança é vista como parte integral da atividade humana em muitas culturas desde há vários séculos, na medida em que face às suas qualidades, é um singular veículo de expressão e comunicação, permitindo ao ser humano tornar-se mais consciente e alerta em relação ao espaço circundante. O nosso principal objetivo assenta em conduzir as crianças pelo caminho da autodescoberta, através dos vários elementos consagrados na dança, nos quais o movimento é a sua linguagem e o corpo o seu instrumento.

Pela dança é possível obter coordenação, equilíbrio, melhorar a função cardiorrespiratória, reforçar a força muscular e criar uma consciência rítmica pessoal e de grupo. Favorece a socialização, redimensiona as manifestações egocêntricas e encoraja as crianças mais introvertidas. Desenvolve o intelecto, sentido crítico, sensibilidade expressiva e artística, auxiliando no sucesso escolar ao ser cruzada com outras áreas do conhecimento.

A disciplina de Dança Clássica trabalha a noção corporal, desenvolvendo elegância, força, beleza e equilíbrio, apelando aos alunos para um trabalho individual e coletivo. Para tal, utiliza um vocabulário muito específico, assim como, disciplina e técnica exigentes.

Desenvolve a perceção temporal, espacial, dinâmica e qualidade de movimento.

Aborda-se o vocabulário clássico de acordo com as faixas etárias, aliando a destreza física, a artísticidade, a criatividade, a imaginação e a fantasia através de estímulos auditivos, visuais e imagéticos. A Dança Clássica procura criar uma sensibilidade crítica, estética e plástica do repertório clássico.

O programa tem como objetivo fundamental orientar os professores no sentido de familiarizarem os alunos com a prática artística, nomeadamente a dança clássica. Pretende-se

que os alunos consolidem os objetivos enunciados no 2º ciclo e adquiram novas competências técnicas e artísticas.

O programa deve ser apresentado de forma gradual e sistemática tendo em consideração e respeitando o nível de aprendizagem motor, psicológico e emocional em que os alunos se encontram. Todo o processo de aprendizagem tem como propósito a concretização dos objetivos propostos neste programa.

II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

1. FINALIDADES

- 1.1. Atribuição ao aluno de um papel ativo na sua formação.
- 1.2. Disponibilizar com qualidade a dança “para todos”.
- 1.3. Desenvolver a noção de dança como forma de arte.
- 1.4. Motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentando a criação de novos públicos.
- 1.5. Desenvolver consciência corporal e motora.
- 1.6. Desenvolver sensibilidade musical.
- 1.7. Fomentar a comunicação e a socialização – ser social.
- 1.8. Formar profissionais de dança.

2. OBJECTIVOS GERAIS

- 2.1. Consolidar os objetivos enunciados para o 2º Ciclo.
- 2.2. Possuir noção de corpo.
- 2.3. Desenvolver as capacidades motoras.
- 2.4. Utilizar as noções de tempo e espaço.
- 2.5. Desenvolver as capacidades interpretativas.
- 2.6. Dominar a terminologia da Técnica de Dança Clássica.
- 2.7. Tomar conhecimento do repertório clássico.
- 2.8. Integrar apresentações públicas de repertório criado especialmente para esta faixa etária.

3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

- 3.1. Postura.
- 3.2. Capacidades motoras.
- 3.3. Noções de tempo e de espaço.
- 3.4. Capacidades interpretativas.

- 3.5. Terminologia.
- 3.6. Repertório clássico.
- 3.7. Apresentações públicas.

4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS

As sessões terão um cariz prático, pretendendo criar uma dinâmica de participação activa dos alunos na sala de aula. A metodologia a ser utilizada centra-se exclusivamente no aluno na forma de trabalho individual e/ou em grupo.

5. COMPETÊNCIAS

5.1. Postura.

- 5.1.1. Possui noção de corpo.
- 5.1.2. Mantém o alinhamento e a postura durante os exercícios.

5.2. Capacidades Motoras.

- 5.2.1. Flexibilidade – Realiza os exercícios propostos para melhorar a amplitude do movimento.
- 5.2.2. Força – Realiza os exercícios propostos para melhorar a força ao nível dos membros superiores e inferiores.
- 5.2.3. Coordenação – Realiza movimentos dos membros inferiores em simultâneo com os membros superiores.

5.3. Noções de tempo e espaço.

- 5.3.1. Reconhece e aplica diferentes qualidades musicais ao movimento.
- 5.3.2. Utiliza as noções espaciais relacionando-as com os conteúdos programáticos.
- 5.3.3. Executa as ações em consonância com a pulsação.

5.4. Capacidades Interpretativas.

- 5.4.1. Realiza as sequências de movimento com a dinâmica adequada.
- 5.4.2. Demonstra foco e projecção na execução de um movimento.

5.5. Terminologia.

- 5.5.1. Identifica os passos de dança clássica.
- 5.5.2. Conhece a forma correta de execução dos passos.
- 5.5.3. Executa uma sequência de movimentos identificando a dinâmica inerente a cada um deles.

5.6. Repertório Clássico.

- 5.6.1. Toma conhecimento do Repertório Clássico.

5.7. Apresentações Públicas.

5.7.1. Integra apresentações públicas de repertório criado especialmente para esta faixa etária.

6. RECURSOS MATERIAIS

6.1. Estúdio de dança obedecendo às normas legisladas.

6.2. Sistema áudio.

6.3. Materiais didáticos (ex.: lenços, instrumentos de ritmo, entre outros).

6.4. Televisão, dvd, vídeo show

6.5. Possibilidade de auditório para apresentações públicas.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será organizada tendo em conta as normas legisladas:

Participação ativa: as características de participação das aulas serão avaliadas pela: assiduidade, pontualidade e empenho na realização das situações de aprendizagem.

Realização de teste prático no final de cada período.

Em anexo apresentam-se a tabela do professor com as competências a serem avaliadas e a respetiva cotação, bem como a ficha a entregar ao aluno e encarregado de educação no final de cada período para que possam analisar o seu desempenho.

III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

1. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1.1. Exercícios na Barra

1.1.1. Demi-plié – em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições

1.1.2. Grand plié – em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições

1.1.3. Battements tendus – de 1ª ou 5ª posições

– en croix

– en cloche

- relevé

– com direcções

1.1.4. Battements glissés – de 1^a ou 5^a posições

- en croix
- en cloche
- relevé
- com direcções

1.1.5. Battements jetés – de 1^a ou 5^a posição

- en croix
- en cloche
- relevé
- com direcções

1.1.6. Flic flac – com volta

1.1.7. Battement Piqué – en croix

1.1.8. Rond de jambe à terre – single e duplo

1.1.9. Assemblés soutenus – en dehors e en dedans

1.1.10. Battement fondu – ½ ponta

- duplos

1.1.11. Russian jetés (grand rond de jambe jeté)

1.1.12. Battement frappés – single e duplo e em ½ ponta

1.1.13. Petit battements – devant e derrière

- serrés
- battu
- com ½ ponta

1.1.14. Rond de Jambe en l'air – pied plat e ½ ponta

1.1.15. Poses – de 5^a posição

- de arabesque
- attitude
- à la seconde

1.1.16. Coupé frotté raccourci

1.1.17. Adágio

- 1.1.17.1. Developpés e Enveloppés
- 1.1.17.2. Grand Rond de Jambe en l'air
- 1.1.17.3. Fouetté e Rotation
- 1.1.17.4. Grand battements

– en cloche

– piqués

- 1.1.17.5. Port de bras – en rond
 - 4^a fondu
 - com dégagé
 - lounge

1.1.17.6. Alongamento.

1.2. Exercícios no Centro

Os exercícios do centro podem ser executados en face, croisé, effacé ou ecarté

1.2.1. Centre Practice

- 1.2.1.1. Port de bras
- 1.2.1.2. Demi-plié e rises
- 1.2.1.3. Battements tendus
- 1.2.1.4. Battements glissés
- 1.2.1.5. Battements jetés
- 1.2.1.6. Rond de jambe à terre
- 1.2.1.7. Retirés
- 1.2.1.8. Battements fondu
- 1.2.1.9. Battements soutenus
- 1.2.1.10. Assemblés soutenus
- 1.2.1.11. Battements frappés degagé
- 1.2.1.12. Grand battements
- 1.2.1.13. Balancés – de coté, en avant, en arrière e en tournant

- 1.2.2. Adágio
 - 1.2.2.1. Temps lié
 - 1.2.2.2. Chassé
 - 1.2.2.3. Relevés lent
 - 1.2.2.4. Arabesques
 - 1.2.2.5. Attitudes
 - 1.2.2.6. Developpés
 - 1.2.2.7. Grand rond de jambe en l'air
 - 1.2.2.8. Foutté / Rotation
 - 1.2.2.9. Promenades

- 1.2.3. Pirouettes
 - 1.2.3.1. En dehors e en dedans – single e duplo
 - 1.2.3.2. Piqués Turns – en dehors e en dedans
 - 1.2.3.3. Emboités
 - 1.2.3.4. Chainné
 - 1.2.3.5. Assemblé soutenu en tournant
 - 1.2.3.6. Preparação para grands pirouettes

- 1.2.4. Allegro
 - 1.2.4.1. Petit sautés – em 1^a e 2^a posições
 - 1.2.4.2. Echappés sautés para 2^a e 4^a posição
 - 1.2.4.3. Soubressaut
 - 1.2.4.4. Changements
 - 1.2.4.5. Coupés
 - 1.2.4.6. Petit sissonnes – devant e derrière
 - passe devant e derrière
 - 1.2.4.7. Petit assemblés – devant e derrière
 - 1.2.4.8. Posé temps leve
 - 1.2.4.9. Glissade – devant e derrière
 - dessus e dessous
 - 1.2.4.10. Pas de bourrés – por dégagé
 - por piqué
 - devant e derrière
 - dessus e dessous
 - en tournant
 - 1.2.4.11. Assemblé – devant e derrière
 - dessus e dessous
 - en avant e en arrière

- 1.2.4.12. Jetés ordinaire – devant e derrière
- 1.2.4.13. Jetés battements
- 1.2.4.14. Temps de cuisse
- 1.2.4.15. Contretemps – demie e full
- 1.2.4.16. Failli
- 1.2.4.17. Sissonne –ouvert, fermé e changé
 - en avant, en arrière e de côté

- 1.2.4.18. Temps leve – arabesque
 - retiré

 - attitude

- 1.2.4.19. Pas de basque
- 1.2.4.20. Ballonné
- 1.2.4.21. Ballonné composé
- 1.2.4.22. Balloté
- 1.2.4.23. Saut de Basque
- 1.2.4.24. Foutté sauté
- 1.2.4.25. Tour en l ‘air – ½ e 1 volta (rapazes)
- 1.2.4.26. Coupé fouetté raccourci
- 1.2.4.27. Grand jetés – en avant

- 1.2.5. Batterie
 - 1.2.5.1. Echappé battu
 - 1.2.5.2. Entrechat quatre
 - 1.2.5.3. Entrechat trois
 - 1.2.5.4. Changement Battu
 - 1.2.5.5. Assemblé Battu
 - 1.2.5.6. Brisés

- 1.2.6. Aprendizagem de Dança
 - 1.2.6.1. Individual e/ou em grupo

- 1.2.7. Pontas
 - 1.2.7.1. Barra
 - 1.2.7.1.1. Releve Retire – devant, derrière, passé devant, passé derrière
 - 1.2.7.1.2. Pose – 5ª posição
 - retirés

 - arabesque

 - attitude

- 1.2.7.1.3. Assemblé soutenu en tournant
- 1.2.7.1.4. Echappé releve en croix
- 1.2.7.1.5. Pas de bourré
- 1.2.7.1.6. Pas de bourré piqué
- 1.2.7.1.7. Pas de bourré couru
- 1.2.7.1.8. Pirouettes de 5ª posição en dehors
- 1.2.7.1.9. Chaînnés
- 1.2.7.1.10. Coupé fouetté raccourci
- 1.2.7.1.11. Pas de basque en tournant
- 1.2.7.1.12. Passo de polka

2. GESTÃO DA CARGA HORÁRIA

As aulas de Dança Clássica serão ministradas três vezes por semana com a duração de 90 minutos cada.

3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

3.1. Organização das Aulas.

- 3.1.1. Ativação cardiopulmonar – Preparar os discentes para a atividade a realizar através de um aquecimento muscular e cardiorrespiratório, bem como aquisição da concentração do grupo, utilizando já o vocabulário do tema da aula.
- 3.1.2. Desenvolvimento – Consiste num conjunto de exercícios no sentido de interligar a linguagem de movimento a ser abordada na aula, procurando a diversidade de dinâmicas de movimento, relações espaciais e de tempo.
- 3.1.3. Conclusão / Relaxamento – Momento de reflexão e de recuperação do batimento cardíaco. Esta fase pode terminar sob a forma de uma microestrutura visando os conteúdos lecionados e/ou sob a forma de exercícios que visem o desenvolvimento das capacidades motoras.

3.2. Competências do Docente.

- 3.2.1. Motivar e sensibilizar nos alunos o gosto pela prática da dança.
- 3.2.2. Criar um ambiente confortável, seguro, mas desafiante e exigente.
- 3.2.3. Saber planificar e avaliar o percurso e desenvolvimento das suas aulas, bem como dos seus alunos.
- 3.2.4. Utilizar diferentes estratégias criativas e inovadoras no seu método de ensino.
- 3.2.5. Participar ativamente nas atividades escolares.
- 3.2.6. Promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento.
- 3.2.7. Realizar ações de formação no sentido de aperfeiçoar a sua metodologia.

3.3. Atividades de Enriquecimento Curricular.

- 3.3.1. Idas a espetáculos.
- 3.3.2. Visualização de vídeos de dança.
- 3.3.3. Visitas de estudo a escolas de dança e companhias.

- 3.3.4. Oportunidade de trabalhar a dança estabelecendo relações com as restantes áreas curriculares.
- 3.3.5. Contacto direto com intérpretes, criadores e todos os que estão ligados à produção de espetáculos de dança.
- 3.3.6. Acesso a uma bibliografia estimulante que apoie o trabalho a desenvolver.
- 3.4. Parcerias e Protocolos.
 - 3.4.1. Com as escolas de ensino regular favorecendo uma maior articulação e diálogo no sentido de contribuir para uma melhor gestão dos recursos humanos e materiais na administração e organização escolar.
 - 3.4.2. Com escolas congéneres, visando uma permuta de conhecimentos.
- 3.5. Recursos Materiais (reportar ao capítulo II. Alínea 6.)

IV. BIBLIOGRAFIA

1. GRANT, G. - "Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet", Dover Publications;
2. HACHARD, H. - "Enciclopédie Larrousse"
3. LAWSONS, J. - "Teaching Young Dancers", A&C Black, Theater Arts Books
4. WARREN, G.- "Classical Ballet Technique", Library of Congress, 1989
5. DOWELL, A. - "The Principles of Classical Dance"
6. ARNHEYM, D. - "Dance Injuries, their prevention and care", The C.V. Mosby Company, St. Louis, 1975.

V. ANEXO

Conteúdos ProgramáticoDança Clássica – 3º CicloDança Clássica – Nível VII

Barra	<ul style="list-style-type: none"> • Demi-plié – em 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a posições • Grand plié – em 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a posições • Battements tendus – de 1^a ou 5^a posições <ul style="list-style-type: none"> – en croix – en cloche – com direcções • Battements glissés – de 1^a ou 5^a posições <ul style="list-style-type: none"> – en croix – en cloche – com direcções • Battements jetés – de 1^a ou 5^a posição <ul style="list-style-type: none"> – en croix – en cloche • Flic flac – preparação • Battement Piqué • Rond de jambe à terre – single • Assemblés soutenus – en dehors e en dedans • Battement fondu • Battements frappés
--------------	---

	<ul style="list-style-type: none">• Petit battements – devant e derrière• Rond de Jambe en l’air – pied plat• Poses – de 5^a posição<ul style="list-style-type: none">– de arabesque→ Adágio• Developpés e Enveloppés• Demi Grand Rond de Jambe en l’air• Rotation• Grand battements<ul style="list-style-type: none">– piqués• Port de bras – en rond<ul style="list-style-type: none">– com dégagé• Alongamento
	<ul style="list-style-type: none">• Port de bras• Demi–plié e rises• Battements tendus• Battements glissés• Battements jetés• Rond de jambe à terre• Retirés• Battements fondu• Battements soutenus• Assemblés soutenus• Battements frappés degagé

Centro	<ul style="list-style-type: none">• Grand battements • Balancés – de coté, en avant, en arrière → Adágio • Temps lié • Chassé • Relevés lent • Arabesques • Attitudes • Developpés • Demi Grand rond de jambe en l'air • Rotation → Pirouettes • En dehors e en dedans – single • Piqués Turns – en dedans • Emboités • Chainné • Preparação para grands pirouettes → Allegro • Petit sautés – em 1^a e 2^a posições • Echappés sautés para 2^a e 4^a posição • Soubressaut • Changements • Coupés
---------------	--

	<ul style="list-style-type: none">• Petit sissonnes – devant e derrière• Petit assemblés – devant e derrière• Posé temps leve• Glissade – devant e derrière<ul style="list-style-type: none">– dessus e dessous• Pas de bourrés – por dégagé<ul style="list-style-type: none">– por piqué– devant e derrière– dessus e dessous• Assemblé – devant e derrière<ul style="list-style-type: none">– dessus e dessous• Jetés ordinaire – devant• Sissonne –ouvert e fermé<ul style="list-style-type: none">– en avant, en àrrière e de côté• Temps leve – arabesque<ul style="list-style-type: none">– retire– attitude• Pas de basque• Tour en l ‘air – ½ volta (rapazes)• Grand jetés – en avant <p>→ Batterie</p> <ul style="list-style-type: none">• Echappé battu• Entrechat quatre• Entrechat trois
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> •Changement Battu
Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Dança • Individual e/ou em grupo
Pontas (Barra e Centro)	<ul style="list-style-type: none"> • Releve Retire – devant, derrière, passé devant, passé derrière • Pose – 5ª posição – arabesque • Echappé releve • Pas de bourré piqué • Pas de bourré couru • Chaînnés

Dança Clássica – Nível VIII

	<ul style="list-style-type: none"> • Demi-plié – em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições • Grand plié – em 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições • Battements tendus – de 1ª ou 5ª posições – en croix – en cloche – com direcções • Battements glissés – de 1ª ou 5ª posições – en croix – en cloche
--	--

Barra	<p style="text-align: center;">– com direcções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Battements jetés – de 1^a ou 5^a posição <p style="text-align: center;">– en croix</p> <p style="text-align: center;">– en cloche</p> <p style="text-align: center;">– com direcções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flic flac – ½ volta • Battement Piqué – en croix • Rond de jambe à terre – single • Assemblés soutenus – en dehors e en dedans • Battement fondu – ½ ponta • Battements frappés – single e duplo • Petit battements – devant e derrière <p style="text-align: center;">– battu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rond de Jambe en l'air – pied plat e ½ ponta • Poses – de 5^a posição <p style="text-align: center;">– de arabesque</p> <p style="text-align: center;">– attitude</p> <p>→ Adágio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Developpés e Enveloppés • Grand Rond de Jambe en l'air • Fouetté e Rotation • Grand battements <p style="text-align: center;">– piqués</p> <ul style="list-style-type: none"> • Port de bras – en rond <p style="text-align: center;">– 4^a fondu</p>
--------------	---

	<p style="text-align: center;">– com dégagé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alongamento
Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Port de bras • Demi-plié e rises • Battements tendus • Battements glissés • Battements jetés • Rond de jambe à terre • Retirés • Battements fondu • Battements soutenus • Assemblés soutenus • Battements frappés degagé • Grand battements • Balancés – de coté, en avant, en arrière e en tournant <p>→ Adágio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps lié • Chassé • Relevés lent • Arabesques • Attitudes • Developpés • Grand rond de jambe en l'air

	<ul style="list-style-type: none">• Foutté / Rotation • Promenades → Pirouettes • En dehors e en dedans – single e duplo • Piqués Turns – en dedans • Emboités • Chainné • Assemblé soutenu en tournant • Preparação para grands pirouettes → Allegro • Petit sautés – em 1^a e 2^a posições • Echappés sautés para 2^a e 4^a posição • Soubressaut • Changements • Coupés • Petit sissonnes – devant e derrière – passe devant e derrière • Petit assemblés – devant e derrière • Posé temps leve • Glissade – devant e derrière – dessus e dessous • Pas de bourrés – por dégagé – por piqué
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - devant e derrière - dessus e dessous • Assemblé - devant e derrière <ul style="list-style-type: none"> - dessus e dessous - en avant e en arrière • Jetés ordinaire - devant e derrière • Temps de cuisse • Contretemps - demi • Failli • Sissonne -ouvert, fermé e changé <ul style="list-style-type: none"> - en avant, en arrière e de côté • Temps leve - arabesque <ul style="list-style-type: none"> - retire - attitude • Pas de basque • Saut de Basque • Tour en l 'air - ½ e 1 volta (rapazes) • Grand jetés - en avant <p>→ Batterie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Echappé battu • Entrechat quatre • Entrechat trois • Changement Battu • Assemblé Battu
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Brisés
Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Dança • Individual e/ou em grupo
Pontas (Barra e Centro)	<ul style="list-style-type: none"> • Releve Retire – devant, derrière, passé devant, passé derrière • Pose – 5^a posição <ul style="list-style-type: none"> – retirés – arabesque – attitude • Echappé releve en croix • Pas de bourré • Pas de bourré piqué • Pas de bourré couru • Pirouettes de 5^a posição en dehors • Chaînnés • Passo de polka

Dança Clássica – Nível IX

	<ul style="list-style-type: none"> • Demi-plié – em 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a posições • Grand plié – em 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a posições • Battements tendus – de 1^a ou 5^a posições <ul style="list-style-type: none"> – en croix – en cloche - relevé – com direcções
--	---

Barra	<ul style="list-style-type: none"> • Battements glissés - de 1^a ou 5^a posições <ul style="list-style-type: none"> - en croix - en cloche - relevé - com direcções • Battements jetés - de 1^a ou 5^a posição <ul style="list-style-type: none"> - en croix - en cloche - relevé - com direcções • Flic flac - com volta • Battement Piqué - en croix • Rond de jambe à terre - single e duplo • Assemblés soutenus - en dehors e en dedans • Battement fondu - ½ ponta <ul style="list-style-type: none"> - duplos • Russian jetés (grand rond de jambe jeté) • Battements frappés - single e duplo e em ½ ponta • Petit battements - devant e derrière <ul style="list-style-type: none"> - serrés - battu - com ½ ponta • Rond de Jambe en l'air - pied plat e ½ ponta • Poses - de 5^a posição <ul style="list-style-type: none"> - de arabesque - attitude - à la seconde
--------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Coupé frotté raccourci → Adágio • Developpés e Enveloppés • Grand Rond de Jambe en l'air • Fouetté e Rotation • Grand battements <ul style="list-style-type: none"> - en cloche - piqués • Port de bras - en rond <ul style="list-style-type: none"> - 4^a fondu - com dégagé - lounge • Alongamento
Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Port de bras • Demi-plié e rises • Battements tendus • Battements glissés • Battements jetés • Rond de jambe à terre • Retirés • Battements fondu • Battements soutenus • Assemblés soutenus • Battements frappés degagé • Grand battements • Balancés - de coté, en avant, en arrière e en tournant

	<p>→ Adágio</p> <ul style="list-style-type: none">• Temps lié• Chassé• Relevés lent• Arabesques• Attitudes• Developpés• Grand rond de jambe en l'air• Foutté / Rotation• Promenades <p>→ Pirouettes</p> <ul style="list-style-type: none">• En dehors e en dedans – single e duplo• Piqués Turns – en dehors e en dedans• Emboités• Chainné• Assemblé soutenu en tournant• Preparação para grands pirouettes <p>→ Allegro</p> <ul style="list-style-type: none">• Petit sautés – em 1ª e 2ª posições• Echappés sautés para 2ª e 4ª posição• Soubressaut• Changements• Coupés• Petit sissonnes – devant e derrière – passe devant e derrière
--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Petit assemblés – devant e derrière• Posé temps leve• Glissade – devant e derrière – dessus e dessous• Pas de bourrés – por dégagé – por piqué – devant e derrière – dessus e dessous – en tournant• Assemblé – devant e derrière – dessus e dessous – en avant e en arrière• Jetés ordinaire – devant e derrière• Jetés battements• Temps de cuisse• Contretemps – demie e full• Failli• Sissonne –ouvert, fermé e changé – en avant, en arrière e de côté• Temps leve – arabesque – retire – attitude• Pas de basque• Ballonné• Ballonné composé• Balloté• Saut de Basque• Foutté sauté• Tour en l 'air – ½ e 1 volta (rapazes)• Coupé fouetté raccourci
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Grand jetés – en avant → Batterie • Echappé battu • Entrechat quatre • Entrechat trois • Changement Battu • Assemblé Battu • Brisés
Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Dança • Individual e/ou em grupo
Pontas (Barra e Centro)	<ul style="list-style-type: none"> • Releve Retire – devant, derrière, passé devant, passé derrière • Pose – 5^a posição <ul style="list-style-type: none"> – retirés – arabesque – attitude • Assemblé soutenu en tournant • Echappé releve en croix • Pas de bourré • Pas de bourré piqué • Pas de bourré couru • Pirouettes de 5^a posição en dehors • Chaînnés • Coupé fouetté raccourci • Pas de basque en tournant • Passo de polka

ANEXO 3

Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – LISTA DE VERIFICAÇÃO

COMPORTAMENTOS	ALUNAS/ QUANTIDADE DE VEZES QUE O COMPORTAMENTO É OBSERVADO										OBSERVAÇÕES	NÃO OBS.
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
• NEGATIVOS (DESMOTIVAÇÃO)												
1. Dispersa a atenção												
2. Não presta atenção à explicação do Professor												
3. Encolhe os ombros												
4. Encosta-se às barras												
5. Revira os olhos												
6. Conversa para o lado com as colegas												
7. Troca olhares de tédio com as colegas												
8. Não olha diretamente para o professor												
9. Pede para se ausentar da sala												
10. Demonstra falta de esforço e empenho												
11. Não aplica as correções dadas pelo professor												
• POSITIVOS (MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA)												
1. Marca o exercício enquanto o professor o explica												
2. Tira dúvidas pertinentes												
3. Responde prontamente às perguntas do professor												
4. Olha para o espelho para se autocorrigir												
5. Apresenta prazer no exercício												
• POSITIVOS (MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA)												
1. Procura sempre a aprovação do professor												
2. Compara-se com as outras alunas												
• AÇÃO DO PROFESSOR												
1. Reforço Positivo dado pelo professor												
2. Reforço Negativo dado pelo Professor												
3. O professor incentiva/estimula as alunas												

ANEXO 4

Calendarização do Estágio por Blocos

Aulas	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias
Bloco 1 – 2º período 9 aulas para cada turma (22 horas lecionação)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem e memorização dos exercícios; • Proporcionar às alunas o uso de músicas diferentes das habituais nas aulas observadas; • Compreender a reação das alunas à mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade de execução das diferentes dinâmicas inerentes a cada movimento; • Trabalhar verticalidade e suspensão; • Incentivar o uso da respiração e a expressividade inerente à música dos exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o reforço positivo como forma de motivação; • Incentivar as alunas a sentir a música e usá-la como motivação intrínseca.
Bloco 2 – 2 semanas de abril 2 aulas para cada turma (6 horas de lecionação)	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir a noção de musicalidade interior de cada aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a musicalidade interior de cada aluna; • Trabalhar a dinâmica de grupo enquanto procuram encontrar um uníssono no movimento de todas, sem a referência musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula em silêncio dando sugestões orais relativas às músicas usadas nas aulas passadas (cantarolar as músicas) – primeira aula de cada turma; • Não usar qualquer alusão às músicas anteriores possibilitando o trabalho de grupo e individual
Bloco 3 – 1 semana de maio 2 aulas de cada turma (6 horas de lecionação)	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir a importância da música ao vivo para a motivação das alunas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a musicalidade das alunas com o uso de música ao vivo • Usar a improvisação do músico convidado (flauta transversal) como forma de motivação das alunas e uso da expressividade inerente ao movimento aliado à música. 	
Bloco 4 – 2 semanas de maio 2 aulas para cada turma (6 horas de lecionação)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motivação intrínseca das alunas 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a motivação das alunas através da música e da expressividade que esta pode imprimir no movimento; • Aprimorar o conhecimento que as alunas adquiriram sobre a dinâmica e caráter inerente a cada exercício; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedi às alunas nas primeiras aulas do 3º período que fossem procurando músicas da sua preferência, comerciais, que fizessem parte do seu dia-a-dia, que se adequassem a cada exercício. Essas músicas serão usadas na execução dos exercícios.

ANEXO 5

Inquérito por Questionário Aplicado às Alunas de 4º Ano

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente Inquérito por Questionário, aplicado no âmbito da Tese de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, tem como objetivo perceber o nível de motivação através da música nas aulas de dança clássica das alunas. Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se exclusivamente para tratamento de informação.

Ana Francês

Por favor, assinale com uma cruz (x) a opção que considere mais adequada

BLOCO 1 - MÚSICA GRAVADA	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1.1 Senti-me inspirada pela experiência apresentada neste bloco.				
1.2 Foi diferente do que habitualmente pratico nas aulas de dança.				
1.3 As músicas usadas ajudaram-me a entender melhor o carácter inerente a cada exercício.				
1.4 Executei os exercícios com maior satisfação tendo em conta a música que lhes foi associada.				
1.5 Melhorei a minha performance durante esta experiência.				

BLOCO 2 - AULAS EM SILÊNCIO	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
2.1 Senti-me inspirada pela experiência apresentada neste bloco.				
2.2 Foi diferente do que habitualmente pratico nas aulas de dança.				
2.3 Esta experiência ajudou-me a entender melhor o carácter inerente a cada exercício.				
2.4 Executei os exercícios com maior satisfação tendo em conta esta experiência.				
2.5 Melhorei a minha performance durante esta experiência.				

BLOCO 3 - MÚSICA AO VIVO	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
3.1 Senti-me inspirada pela experiência apresentada neste bloco.				
3.2 Foi diferente do que habitualmente pratico nas aulas de dança.				
3.3 As músicas usadas ajudaram-me a entender melhor o carácter de cada exercício.				
3.4 Executei os exercícios com maior satisfação tendo em conta a música que lhes foi associada.				
3.5 Melhorei a minha performance durante esta experiência.				

BLOCO 4 - MÚSICA POP	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
4.1 Senti-me inspirada pela experiência apresentada neste bloco.				
4.2 Foi diferente do que habitualmente pratico nas aulas de dança.				
4.3 As músicas usadas ajudaram-me a entender melhor o caráter de cada exercício.				
4.4 Executei os exercícios com maior satisfação tendo em conta a música que lhes foi associada.				
4.5 Melhorei a minha performance durante esta experiência.				

6 - MOTIVAÇÃO	Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
6.1 Os reforços positivos motivam-me mais do que os negativos.				
6.2 Sinto-me motivada quando professor me elogia.				
6.3 Sinto-me motivada quando o professor me corrige Individualmente.				
6.4 Sinto-me motivada quando as correções são feitas por comparação com as minhas colegas.				
6.5 Sinto-me motivada quando percebo porque executo os exercícios programados para a aula (sua intenção, objetivo e caráter)				

Por favor, coloque a informação que considere mais adequada

7. Qual ou quais o Bloco(s) de Música que mais gostaste de experienciar?
7.1 Justifica a tua resposta:

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!