



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**MUSKA MOSSTON: OBSERVAÇÃO DO IMPACTO DE TRÊS
ESTILOS DE ENSINO NAS AULAS DE TÉCNICA DE DANÇA
CLÁSSICA, NO 3º ANO DO CONSERVATÓRIO DE DANÇA DO VALE
DO SOUSA**

Edite Regina Portugal Ferreira dos **Santos** Teixeira

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 2018

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

“Young dancers are like leaves
blow them, and they move.”

Sir Frederic Ashton

AGRADECIMENTOS

À Doutora Vanda Nascimento pela sensibilidade demonstrada e por toda a confiança depositada em mim.

A todos os meus professores do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, em especial à Doutora Vera Amorim e Doutora Ana Silva Marques.

À professora Vânia Soares Barbosa, com quem aprendi a ser professora, há muitos anos atrás e cujos ensinamentos me acompanham diariamente.

Às minhas colegas da 6ª edição do Mestrado em Ensino de Dança, Salomé e Joana, pelas horas de estudo em conjunto e pela vossa presença amiga.

À querida Ana Sofia Faria, que vi crescer, pela amizade do seu tratamento, pela disponibilidade e partilha de conhecimentos e pesquisas.

À minha colega de mestrado e amiga Susana Silva pela sua força inspiradora, pelo apoio amigo e incondicional, pela boa disposição e partilha generosa.

E por fim, à minha família, aos meus filhos Sofia, Miguel, Inês e Francisco pela vossa compreensão constante, ao meu marido António Miguel por não me deixar baixar os braços e, aos meus pais por terem semeado, a seu tempo, o amor à dança, às artes e ao ensino.

Muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular inserida no plano de estudos do segundo ano do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, tendo sido aplicado no Conservatório de Dança do Vale do Sousa (CDVS), aos alunos de 3º ano, ao longo do ano 2017/2018, na disciplina de Técnica de Dança Clássica.

O objetivo principal, cujos resultados são apresentados neste relatório, será o de observar os efeitos da aplicação de três estilos de ensino do Espetro de Muska Mosston: estilo B 'Prática', estilo C 'Recíproco' e estilo D 'Auto-verificação', nas aulas de Técnica de Dança Clássica (3º ano) do ensino artístico especializado, na autonomia e motivação dos alunos.

Na persecução do objetivo principal, este trabalho de investigação foi realizado sob a égide da Investigação-ação e utilizando os instrumentos: diário de bordo, grelhas de observação e questionário.

O resultado deste estudo, aponta uma perceção clara da relação entre o comportamento pedagógico do professor de dança, nomeadamente na tomada de decisões relacionadas com a escolha dos estilos de ensino e a motivação e autonomia dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: *Pedagogia, Estilos de ensino, Ensino-aprendizagem, Espetro, Muska Mosston*

ABSTRAT

This final report was prepared within the framework of the Professional Internship, a curricular unit inserted in the 2nd year study plan of the Master in Dance Teaching, at Escola Superior de Dança, and was applied at Conservatório de Dança do Vale do Sousa (CDVS), with students who attends the 3rd year of specialized artistic education, into the discipline of Classical Dance Technique, during the year 2017/2018, into the discipline of Classical Dance Technique.

The main objective of this internship will be to observe the effects of the application of three teaching styles of the Muska Mosston Spectrum: style B - Practice, style C - Reciprocal and style D - self-check, in Classical Dance Technique (3rd year) of the specialized artistic education, focusing on the autonomy and motivation of the students.

In pursuit of the main objective, this study will be carried out under the aegis of research-action methodology and using the specific tools: logbook, observation grids and questionnaire.

The result of this study points to a clear perception of the relationship between the pedagogical behavior of the dance teacher, namely in making decisions related to the choice of teaching styles and the motivation and autonomy of the students involved.

Keywords: Pedagogy, Teaching styles, Teaching-learning, Spectrum, Muska Mosston

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	3
Resumo	4
Abstrat.....	5
Índice geral.....	6
Índice de figuras	10
Índice de tabelas.....	11
Introdução.....	12
Capítulo I: Enquadramento geral	14
1.1. Caracterização da instituição de acolhimento	14
1.1.1. As instalações	14
1.1.2. Curso básico de dança.....	15
1.2. Identificação do tema.....	16
1.3. Objetivos.....	16
1.3.1. Objetivo geral	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
Capítulo II: Enquadramento teórico	18
2.1. A técnica de Dança Clássica.....	18
2.1.1. Postura e técnica.....	18
2.1.2. Estrutura da aula	23
2.2. Muska Mosston: O homem, o pedagogo e sua obra	25
2.3. O espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston.....	27
2.3.1. Introdução ao espectro de Mosston.....	27
2.3.2. Ramos: Reprodutivo e Produtivo	29
2.3.3. Anatomia de qualquer estilo de ensino	32
2.3.4. Feedback.....	33

2.3.5. O uso efetivo de estilos de ensino	34
2.3.6. Ensino episódico	36
2.4. Estilos A, B, C e D.....	37
2.4.1. Estilo A - Comando.....	37
2.4.2. Estilo B - Prática	38
2.4.3. Estilo C - Recíproco.....	39
2.4.4. Estilo D – Auto-verificação.....	41
2.5. Dois estilos do ramo reprodutivo: seus efeitos na motivação, satisfação e autonomia dos alunos	42
Capítulo III: Metodologias de investigação.....	45
3.1. Metodologia	45
3.2. Instrumentos de recolha de dados	45
3.2.1. Diário de Bordo.....	46
3.2.2. Grelhas de observação.....	47
3.2.3. Questionário	47
Capítulo IV: Estágio - APRESENTAÇÃO e Análise de Dados	51
4.1. Introdução ao estágio profissional.....	51
4.1.1. Calendarização.....	51
4.2. Estágio profissional: Étape I.....	52
4.2.1. Observação estruturada e participação acompanhada	54
4.2.2. Lecionação: Bloco 1, Consolidação do Estilo A	63
4.3. Estágio profissional: Fase II	69
4.3.1. Participação acompanhada	70
4.3.2. Questionário I	71
4.3.3. Lecionação: Bloco II	72
4.3.1. Lecionação: Bloco III	75
4.4. Estágio profissional: Fase III	76

4.4.1. Lecionação: Bloco IV	76
4.4.2. Questionário II	79
Capítulo V: Considerações finais	89
Referências Bibliográficas	92
APÊNDICES e ANEXOS	I
APÊNDICES	II
Apêndice A - Grelha de Observação I	III
Apêndice B: Grelha de Observação II	V
Apêndice C: Grelha de Observação III	VIII
Apêndice D: Grelha de Observação IV	IX
Apêndice E: Grelha de Observação V	X
Apêndice F: Grelha de Observação VI	XII
Apêndice G: Diários de Bordo	XIII
Apêndice H: Consentimento	XX
Apêndice I: Questionário I	XXI
Apêndice J: Poster informativo de sala de aula (estilo A)	XXV
Apêndice K: Poster informativo de sala de aula (estilo B)	XXVI
Apêndice L: Poster informativo de sala de aula (estilo C)	XXVII
Apêndice M: Poster informativo de sala de aula (estilo D)	XXVIII
Apêndice N: Folha de tarefa: estilo A	XXIX
Apêndice O: Registo de reflexões	XXX
Apêndice P: Folha de tarefa: estilo B	XXXII
Apêndice Q: Folha de tarefa: estilo C	XXXIV
Apêndice R: Folha de tarefa: estilos B & D	XXXV
Apêndice T: Folha de tarefa de sala de aula (POSTER)	XXXIX
Apêndice U: Lista de episódios	XL
Apêndice V: Plano de Aula	XLI

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Apêndice X: Questionário II.....	XLVIII
Apêndice Z: Estilos de Ensino de referência	LIV
Apêndice AA: Resumo das interações professora-alunos	LV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição do peso sobre o pé todo (Royal Ballet School, 2016a)	21
Figura 2: Distribuição do peso na meia ponta (Royal Ballet School, 2016a)	21
Figura 3: Alongamento direcional do corpo, Royal Ballet School, 2016(a)	22
Figura 4: Alinhamento, Royal Ballet School, 2016(a)	22
Figura 5: Unidade pedagógica O T L O (Mosston & Ashworth, 2008, p15)	28
Figura 6: Diagrama atual do Espetro (Mosston & Ashworth, 2008, p.xix)	29
Figura 7: Os ramos de ensino por Mosston & Ashworth (2008, p.11)	30
Figura 8: Espetro dos Estilos de Ensino de Mosston	31
Figura 9: Anatomia de qualquer estilo (Mosston & Ashworth, 2008, p.19)	32
Figura 10: Emergência e anatomia do estilo A - Comando (Mosston & Ashworth, 2008, p.79) .	38
Figura 11: Anatomia do Estilo A (Mosston & Ashworth, 2008, p.79)	56
Figura 12: Comportamentos e atitudes observados por aluna em relação ao estilo A (Apêndice F)	60
Figura 13: Competências observadas por aluna em relação ao estilo A (apêndice F).....	61
Figura 14: Escala de comportamentos e atitudes observados na turma (apêndice F)	62
Figura 15: Interligação dos objetivos do estilo A 'Comando'	66
Figura 16: Proposta de conteúdo de aula (Morgan, Sproud & Kingston, 2005)	78
Figura 17: Análise da secção 1, pergunta 1 do Questionário II.....	79
Figura 18: Análise da secção 1, pergunta 2 do Questionário II.....	80
Figura 19: Análise da secção 1, pergunta 3 do Questionário II.....	80
Figura 20: Análise da secção I, pergunta 8 do Questionário II.....	80
Figura 21: Análise da Secção I do Questionário II – Perguntas comparativas.....	81
Figura 22: Análise Secção II do Questionário II, pergunta 1	81
Figura 23: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 1	83
Figura 24: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 2	83
Figura 25: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 3	83
Figura 26: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 4	84
Figura 27: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 5	84
Figura 28: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 7	84
Figura 29: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 8	85
Figura 30: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 9	85
Figura 31: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 10	85
Figura 32: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 11	86
Figura 33: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 12	86
Figura 34: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 13	86

Figura 35: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 14 87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano curricular (ADVS, 2014).....	15
Tabela 2: Relação entre a Barra e o Centro e <i>Allegro</i> (Warren, 1989, pp.78-79).....	24
Tabela 3: Quatro tipos de Feedback (Mosston & Ashworth, 2008, pp.27-40).....	34
Tabela 4: apresentação ds comportamentos e expectativas do estilo C 'Recíproco' (Mosston & Ashworth, 2008, p.120).....	40
Tabela 5: Objetivos do estilo D Auto-verificação (Mosston & Ashworth, 2008, p.141).....	41
Tabela 6: Vantagens e desvantagens do questionário (Pombal, Lopes & Barreira, 2008)	50
Tabela 7: Organização do plano de trabalho.....	51
Tabela 8: Calendarização das horas previstas para o estágio.....	52
Tabela 9: Horário da disciplina de TDC do 3º ano do CDVS.....	53
Tabela 10: Etapa I: Introdução ao Estágio Profissional	54
Tabela 11: Resumo do comportamento pedagógico observado (apêndices C e D).....	56
Tabela 12: Caracterização individual das alunas: comportamentos e atitudes (Apêndices A, B, C, D e F: tabelas de observação I a IV).....	59
Tabela 13: Caracterização individual dos alunos : Técnica Aspectos observados.....	63
Tabela 14: Objetivos do estilo A, adaptação às aulas de TDC a partir da tabela de Mosston & Ashworth (2008, p.76)	68
Tabela 15: Étape II: Desenvolvimento do Estágio Profissional.....	69
Tabela 16: Distribuição da matéria pelos professores do 3º ano do CDVS	70
Tabela 17: Análise da 1ª secção do Questionário I	72
Tabela 18: Análise da 2ª secção do Questionário I	72
Tabela 19: Étape III: análise conclusiva.....	76
Tabela 20: Análise da secção II do Questionário II. Perguntas 1.1. e 6.1.....	82
Tabela 21: Respostas às perguntas 15 & 16, da secção II do Questionário II.....	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Estágio I e Estágio II, inseridas no plano de estudos do segundo ano do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (6ª edição), da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa.

O estágio foi realizado no Conservatório de Dança do Vale do Sousa (CVDS), com a turma de 3º ano do Curso Básico de Dança. Subjacente ao tema ensino-aprendizagem, neste documento é abordada a aplicabilidade dos Estilos de Ensino nas aulas de técnica de dança clássica.

Este documento tem como objetivo geral recolher informação sobre os efeitos da implementação de três Estilos de Ensino do Espetro de Muska Mosston, nas aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC).

A familiarização com os Estilos de Ensino utilizados pelos professores de TDC da referida escola, e a sua perceção por parte dos alunos, é também um dos objetivos espelhados neste documento.

A pergunta de investigação ação à qual o presente relatório pretende responder é:

Qual o impacto da aplicação de diferentes estilos de ensino na autonomia e motivação dos alunos, e seu conseqüente efeito nos resultados técnicos e artísticos?

Partilhando a mesma premissa defendida por Mosston & Ashworth (2008, p.xix) “development of intrinsic motivation for physical activity, strengthening the self-concept, learning to take personal responsibility and adopting cooperative skills”, vários estudos como o de Pitsi, Digelidis & Papaioannou (2015)¹, Metzler, (1983)², Mueller & Mueller (1992)³ e Papaioannou (1995)⁴ assumem significativa relevância, levantando várias hipóteses sobre os fatores que poderão contribuir para uma aprendizagem eficiente e correspondente motivação e autonomia, servirá de sustentação a toda a investigação aqui descrita.

¹ “*The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students’ intrinsic–extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek*”

² “*On styles.*”

³ “*The spectrum of teaching styles and its role in conscious deliberate teaching*”

⁴ “*Differential Perceptual and motivational patterns when different goals are adopted.*”

A estrutura do presente relatório é constituída por cinco capítulos. O **Capítulo I** constituído pelo Enquadramento Geral, é feita uma caracterização da instituição de acolhimento quanto aos seus recursos materiais, humanos e curriculares. É também feita uma contextualização do tema e uma descrição da prática pedagógica a aplicar. No **Capítulo II** é feita uma apresentação e contextualização do tema escolhido. No **Capítulo III** referente à metodologia utilizada, é o local onde são apresentados os instrumentos de recolha de dados que possibilitaram o estudo: grelhas de observação e diários de bordo. No capítulo seguinte, o **Capítulo IV** é dedicado à descrição do desenvolvimento do estágio, incluindo todas as análises e reflexões críticas que tiveram por base os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, acima referidos. Por último o **Capítulo V** é dedicado às Considerações Finais sobre a importância do desempenho do professor em toda a sua complexidade de decisões

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO GERAL

1.1. Caracterização da instituição de acolhimento

O Conservatório de Dança do Vale do Sousa (CDVS) nasceu em 2005, com o nome de Academia de Dança do Vale do Sousa.

Tendo iniciado o seu percurso com apenas 32 alunos, nas instalações do União Sport Clube de Paredes, onde permaneceu até julho de 2008, durante o ano letivo 2008/2009, já com cerca de 150 alunos, esta escola mudou para novas instalações em Mouriz.

Em julho de 2010 é-lhe concedida, pelo Ministério da Educação, Autorização Definitiva de Funcionamento n.º 256, passando a lecionar para além do Curso Básico de Dança, o Curso Livre de Dança (com disciplinas como: sapateado, ballet clássico, hip-hop, teatro musical, dança jazz, entre outras).

Atualmente, conta com cerca de 300 alunos distribuídos entre o Curso Livre e Curso Oficial de dança, níveis de Iniciação (1º ciclo), Básico (2º e 3º ciclo), tendo iniciado o Secundário no ano letivo 2017/2018.

O corpo docente é composto por um conjunto de professores permanentes com formação superior (Academia de Dança do Vale do Sousa, 2014).

No início do ano letivo 2016/2017 a instituição mudou novamente as suas instalações, desta vez para a Rua Monte da Póvoa, na cidade de Paredes, tendo também alterado o seu nome para Conservatório de Dança do Vale do Sousa.

1.1.1. As instalações

O Conservatório de Dança do Vale do Sousa conta com os seguintes recursos materiais:

- 3 Estúdios de dança;
- 1 Sala de aulas teóricas;
- Salas de apoio administrativo (Professores, reuniões, direção pedagógica)
- Sala de Figurinos, adereços e arrecadação;
- Secretaria;
- Espaço convívio dos alunos;
- Diversos WCs
- Balneários e vestiários femininos e masculinos, para alunos e professores;
- Espaço exterior para os alunos
- Parque de estacionamento privativo

As salas de aulas práticas, com existência de luz natural e elétrica, estão equipadas com aparelhos de climatização e estruturas de arejamento e ventilação, barras fixas e móveis, espelhos, equipamento de som, caixa-de-ar e linóleo, piano acústico e digital.

A sala de aulas teóricas, também com iluminação natural e elétrica, está equipada com estruturas de arejamento e ventilação, teclado, aparelhagem de som, tela de projeção, vídeo projetor, televisão, leitor de DVD, piso revestido a vinil, quadro pautado, cadeiras com apoio lateral, secretaria do professor.

A sala de professores e reuniões possui iluminação natural e elétrica, aparelho de climatização, estruturas de arejamento, mesas e cadeiras de apoio à sua função, computadores e material pedagógico e didático.

A sala de direção pedagógica, com iluminação natural e elétrica, possui uma secretaria e cadeiras para as suas funções e zona de arquivo.

A sala de figurinos e adereços possuem estruturas de arejamento e ventilação e iluminação natural e elétrica.

Estas características criam assim as condições físicas legalmente consideradas adequadas ao funcionamento e financiamento do Curso de Dança (Academia de Dança do Vale do Sousa, 2014).

1.1.2. Curso básico de dança

PLANO CURRICULAR / Carga horária semanal					
Técnicas de dança	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Técnica de Dança Clássica	5 x 90 min.	5 x 90 min.	5 x 90 min.	5 x 90 min.	4 x 90 min.
Técnica de Dança Contemporânea	-	-	1 x 90 min.	2 x 90 min.	3 x 90 min.
Composição coreográfica	-	-	-	-	2 x 45 min.
Técnica de Dança Moderna	-	-	1 x 90 min.	1 x 90 min.	2 x 90 min.
Expressão criativa	1 x 90 min.	1 x 90 min.	-	-	-
Música	1 x 90 min.	1 x 90 min.	1 x 90 min.	1 x 90 min.	1 x 90 min.

Tabela 1: Plano curricular (ADVS, 2014)

O Conservatório de Dança do Vale do Sousa como escola oficial que ministra o Curso Básico de Dança em regime articulado, segue o plano de estudos referido na Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

1.2. Identificação do tema

Refletindo acerca da estreita ligação entre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e a importância da motivação no processo de aprendizagem e na forma como esta poderá ser fomentada, uma vez que não é inata, reconhecemos a importância das emoções no processo de aprendizagem e na forma como elas nos influenciam na percepção e avaliação de tudo o que nos envolve, concluindo ser de consequente importância refletir sobre a influência das estratégias de ensino, especificamente aplicadas ao ensino da dança.

É de referir também que, o estudo realizado por Pitsi, Digelidis & Papaioannou (2015) foi uma das primeiras tentativas de investigação sobre os estilos de ensino 'Recíproco' e de 'Auto-verificação' do espectro de Mosston, sendo estes estilos de ensino recomendados para os professores de dança usarem quando visam fomentar um ambiente favorável para reforçar fatores psicológicos, de autorregulação e de outras competências emocionais. Sendo destacada, pelos referidos autores a necessidade dos professores de dança estarem conscientes dos vários estilos de ensino, uma vez que estes irão ajudá-los a otimizar as suas decisões, selecionando o estilo apropriado no sentido de alcançar seus objetivos de ensino.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

O objetivo principal cujos resultados são apresentados neste relatório será o de observar os efeitos da aplicação de três estilos de ensino do Espectro de Muska Mosston: estilo B 'Prática', estilo C 'Recíproco' e estilo D 'Auto-verificação', nas aulas de Técnica de Dança Clássica (3º ano) do ensino artístico especializado, na autonomia e motivação dos alunos.

1.3.2. Objetivos específicos

Um conjunto de objetivos específicos deverá estar presente na persecução do objetivo geral, sendo eles:

- 1) Identificar os Estilos de Ensino utilizados pelo professor titular da turma;
- 2) Observar e registar as percepções dos alunos envolvidos, quanto à sua motivação e autonomia, antes do início da intervenção pedagógica;
- 3) Elaborar um registo diagnóstico da turma e dos alunos individualmente, no sentido de detetar os seus pontos fortes e frágeis;

- 4) Aplicar os estilos de ensino escolhidos de forma rigorosa,
 - a) elaborando objetivos específicos na planificação das aulas tendo em conta as características dos diferentes estilos de ensino
 - b) tendo em consideração a anatomia específica do estilo de ensino escolhidos;
 - c) escolhendo de forma deliberada o tipo e modo de feedback a apresentar;
- 5) Observar e registar as perceções dos alunos envolvidos, quanto ao impacto dos diferentes estilos de ensino na sua autonomia e motivação, após a intervenção pedagógica;

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A técnica de Dança Clássica

2.1.1. Postura e técnica

O corpo de um bailarino deve ser mantido firme e pronto para se mover a qualquer momento. Se assim for a sua linha de equilíbrio deverá estar sempre perfeitamente posicionada. Quando o bailarino está em pé na primeira posição, com os braços em *Bras Bas*, a linha do equilíbrio perfeito é uma linha vertical que vai desde o topo da cabeça (a partir de um ponto no topo da cabeça, entre as orelhas) até um ponto no chão, mesmo à frente do arco longitudinal interior dos pés. (McCormack, 1995)

A técnica de dança clássica assenta numa serie princípios que, são os fundamentos da técnica e o domínio desses princípios é uma parte integral para desenvolver uma base técnica sólida para o bailarino. São eles a) Postura, b) *Turn out*, c) Alinhamento, d) Distribuição do peso, e) Colocação e f) Alongamento e *counter-pull* (Royal Ballet School (2016a).

A **postura clássica** depende de: 1) a posição da cintura pélvica, 2) A posição da coluna vertebral, grelha de ombros (cintura escapular) e cabeça, 3) o controle do turn-out e 4) Colocação do peso ao longo dos pés. (McCormack, 1995)

1. A posição da cintura pélvica

Para conseguir uma técnica forte, o bailarino deve antes de tudo ter um centro controlado estável, do qual os membros possam trabalhar livremente. Esta é a pélvis e é mantida tão imóvel e controlada quanto possível para que o resto do corpo possa se mover com facilidade. (McCormack, 1995)

A pélvis é a ligação entre a coluna e as pernas, portanto, qualquer movimento da pelvis afetará tanto a coluna lombar como as articulações das ancas. A pelvis em si, é mantida na inclinação correta pelo músculo *Rectus Abdominis* e *Gluteus Maximus*. Se for permitido que estes músculos relaxem totalmente, a pélvis se inclina para a frente, a curva lombar ou a lordose aumentam e a coluna lombar e o abdomen não têm suporte. Se, no entanto, a pélvis for balanceada para trás, como a "esconder a cauda", o achatamento exagerado da curva lombar causará o achatamento das curvas da coluna acima com a perda de suas qualidades de absorção de impacto. Este 'enrolar da coluna' produz um uso excessivo e acumulação de tensão em todos os músculos glúteos – *gluteos medius e minimus*, bem como *Gluteus*

Maximus. A altura está perdida e os joelhos estão destravados. Em vez disso, a pélvis é equilibrada pela igualdade de tons entre o *gluteos maximus* e o *rectus abdominis*. (McCormack, 1995)

Os abdominais oblíquos são os mais importantes na manutenção do "quadrado" da pelvis, impedindo qualquer rotação para a frente de um dos lados da pélvis ou o levantando de um dos lados (McCormack, 1995)

A posição da pelvis afeta o que está acima dela (coluna, costelas, ombros e braços) e abaixo dela (ancas, pernas e pés). Concluimos a partir disso, que a colocação e controle corretos da pélvis é o fator mais importante no treino físico do bailarino clássico. Se a colocação e o controle da pelvis forem fracos, então o corpo será fraco em geral, e a tensão provavelmente acontecerá, afetando toda a liberdade de movimento. (McCormack, 1995)

“O alinhamento correto passa pela adoção de uma posição neutra, sem anteversão nem retroversão. Essa posição é conseguida quando as cristas ilíacas ântero-superiores e a sínfise púbica estão no mesmo plano frontal. A verticalidade da cintura pélvica, obtida na posição neutra, é fundamental para o alinhamento postural global e é necessária para a maior parte das ações em dança.” (Xarez, 2015, p.139)

2. A posição da coluna vertebral

No bailarino, as curvas naturais da coluna são alongadas à medida que a coluna vertebral é esticada para cima. A coluna deve manter-se flexível e forte em todos os momentos, alongada e apoiada pelo seu espartilho muscular. Os músculos *Rectus Abdominis* juntamente com o *Gluteus Maximus* seguram a inclinação pélvica. Ambos os abdominais oblíquos suportam e alongam os lados da cintura. O *Latissimus dorsi* segura a cintura escapular para baixo juntamente com as fibras inferiores do *trapézius*, dando apoio e força em ambos os lados da coluna torácica. O *Erector spinae* alonga ativamente a coluna, especialmente a curva torácica, e a cabeça equilibra-se livremente (McCormack, 1995).

3. A cintura escapular (grelha de ombros) e cabeça

Quando a colocação da cintura pélvica e da coluna vertebral estão corretas, a colocação da cintura escapular deve seguir o exemplo. As omoplatas assentar-se-ão contra as costelas e o pescoço ficará relaxado. Se, no entanto, a colocação geral e o controlo do *turn-out* estiverem errados, a cintura escapular acima sofre, com as omoplatas levantadas, tensão e queixo pontudo (McCormack, 1995).

Para conseguir uma técnica forte, o bailarino deve em primeiro lugar ter um centro controlado e estável, a partir do qual os membros possam trabalhar livremente. (McCormack, 1995)

Quando uma boa postura e equilíbrio são alcançados, a cintura escapular é mantida diretamente sobre a cintura pélvica. A extremidade do ombro está diretamente acima do trocânter maior. O *Latissimus dorsi* suporta as costas e segura a cintura escapular com as fibras inferiores de trapézio. As fibras superiores do *trapézius* alongam-se e exercendo força por baixo das omoplatas, em vez de tensão acima (McCormack, 1995).

4. O Port de Bras

A articulação do ombro move-se muito livremente com um grande alcance. Como mencionado anteriormente, os movimentos na articulação *glenoumeral* envolvem movimentos em outras articulações da cintura escapular também, por exemplo, a ação de elevar o braço até o nível do ombro ocorre apenas na articulação *glenoumeral*⁵, mas se o braço se mover acima da altura do ombro, as articulações entre a omoplata, clavícula e úmero envolvem-se na ação. No entanto, no *Port de Bras* clássico, os ombros devem ser mantidos em baixo com facilidade, e o movimento confinado o máximo possível à articulação *glenoumeral*, no sentido de preservar a linha do pescoço e do ombro, sem tensão em qualquer ponto da área (McCormack, 1995).

Na segunda posição, o braço deve ficar alongado para fora da coluna vertebral, de modo que as omoplatas estejam achatadas e afastadas uma da outra. É isso que significa "segurar os braços pelas costas". A cavidade glenoidal da omoplata é direcionada 30º para a frente da linha do ombro. Se os braços forem colocados muito para trás, as omoplatas ficarão aladas (soltas) e, novamente, a caixa torácica será empurrada para fora, a parte inferior das costas não poderá mais ser controlada com a consequente inclinação para frente da pélvis. Assim, podemos ver que o mal entendimento e a utilização incorreta dos braços podem afetar o resto do corpo (McCormack, 1995).

5. O controle do turn-out

A rotação do osso da coxa no encaixe das ancas não é uma posição, mas sim um movimento que ocorre a partir do topo da perna e deve ser aprendido e praticado. Para rodar para fora, a perna inteira gira como um todo desde topo da perna na articulação da anca, mantendo a relação de cada parte da perna, ou seja, o joelho, tornozelo e pé.

5 [Anatomia] Relativo simultaneamente à cavidade do ombro onde encaixa o úmero e ao úmero (ex.: *articulação glenoumeral*). "**glenoumeral**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-3013, <https://www.priberam.pt/dlpo/glenoumeral> [consultado em 02-07-2018].

Distribuição do peso

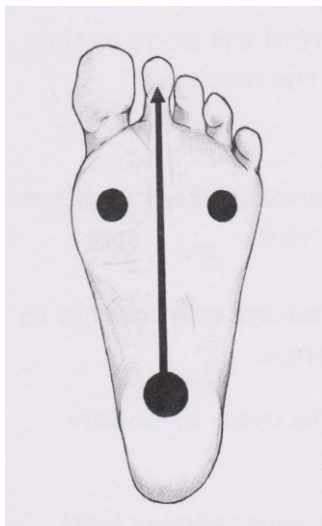


Figura 1: Distribuição do peso sobre o pé todo (Royal Ballet School, 2016a)



Figura 2: Distribuição do peso na meia ponta (Royal Ballet School, 2016a)

Alinhamento

Alinhamento é o relacionamento de cada parte do corpo com a seguinte, nas posições e nos movimentos e, o resultado da distribuição do peso do corpo (figura)

Alongamento e counter-pull

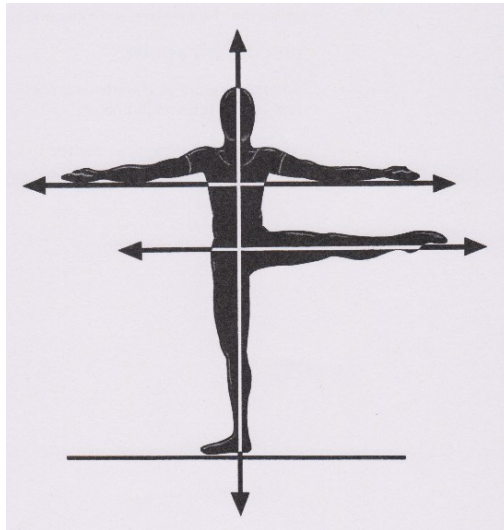


Figura 3: Alongamento direcional do corpo, Royal Ballet School, 2016(a)

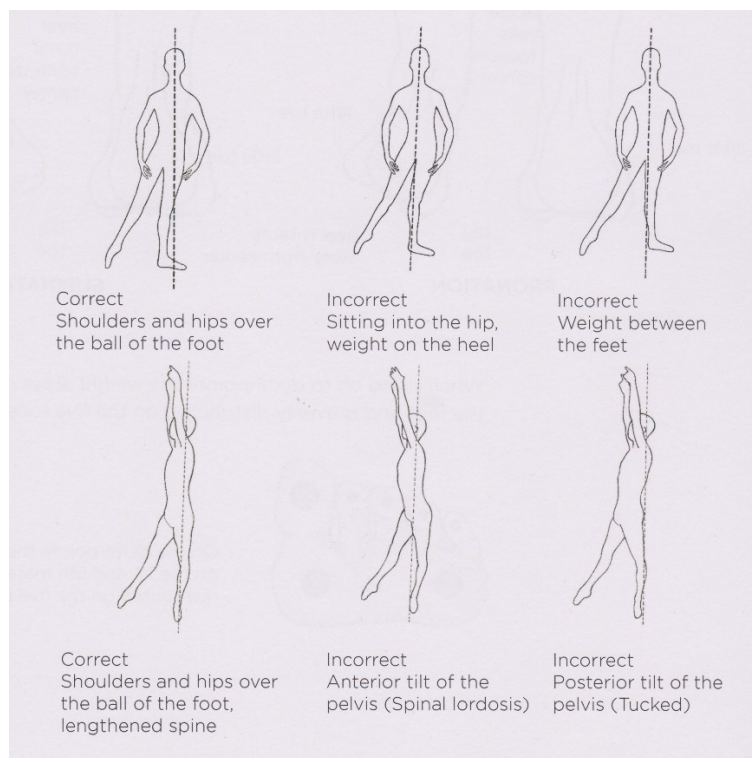


Figura 4: Alinhamento, Royal Ballet School, 2016(a)

Quanto ao treino da flexibilidade:

“Mas não basta descansar sobre uma amplitude articular acima da média, é necessário treinar para a manter nos níveis máximos, sendo que estes máximos não devem nunca desrespeitar a anatomia de cada articulação, a integridade de todos os tecidos que estão em jogo, ou seja, os limites fisiológicos de cada um.” (Xarez, 2015, p.96)

A importância do alongamento:

“Após um espetáculo, um ensaio ou uma aula de dança é muito aconselhável que se realize uma fase de retorno à calma (*cool-down*) em que uma das componentes será a realização de alongamentos dos grupos musculares que foram mais solicitados durante a atividade principal.” (Xarez, 2015, p.96)

2.1.2. Estrutura da aula

É importante lembrar que, para além de aquecer o corpo, todos os exercícios da barra se relacionam diretamente com movimentos que ocorrem mais tarde na aula, no centro e no trabalho de allegro. Um bom professor certificar-se-á que os seus alunos entendem esta relação saibam o em que sentido é que estão a trabalhar. Sempre que possível é aconselhável executar na barra, exatamente o mesmo movimento que irá ser estudado mais tarde na aula, no centro.

Relação entre a BARRA e o CENTRO e ALLEGRO	
Exercício da Barra	O que prepara
<i>Pliés</i>	O início e fim de todos os saltos
<i>Tendus; dégagés</i>	<i>Assemblés</i>
<i>Dégagés pointés</i>	<i>Cabrioles</i>
<i>Petits développés; Pas de cheval</i>	<i>Ballottés</i>
<i>Ronds de jambe à terre</i>	<i>Pas de basque</i>
<i>Fondus</i>	Todos os saltos cuja receção é feita em uma só perna (em particular, <i>ballonnés</i>)
<i>Relevés passés</i>	<i>Pirouettes en retiré</i>
<i>Ronds de jambe en l'air</i>	<i>Ronds de jambe en l'air sauté, gargouillades</i>
<i>Frappés</i>	Todos os saltos pequenos e rápidos (em particular, os iniciados por um impulso agudo da perna para fora, como os <i>petit jetés</i>). A velocidade com que a perna do <i>frappé</i> se estica para fora e a sustentação que se segue num ponto no espaço, é análoga à velocidade com que as pernas são impulsionadas para longe do chão em qualquer salto cuja pose é "congelada" no ar. Essa ação de "congelamento" faz com que o bailarino apareça suspenso no ar como se desafiasse a gravidade. <i>Frappés</i> executados de maneira lenta levarão um <i>petit allegro</i> letárgico, sem brilho ou velocidade.
<i>Développés; Relevés lents</i>	Movimentos de <i>Adagio</i> similares, no centro
<i>Developpés ballottés</i>	<i>Ballottés</i> a 90º
<i>Grands fouettés relevés</i>	Movimentos de <i>Adagio</i> similares no centro; <i>Grands pirouettes</i> que terminam com <i>fouettés</i> para outra pose
<i>Petits battements</i>	<i>Batterie</i> , enfatizando: padrões para trocar as pernas através batidas simples; Ritmos rápidos e fortemente acentuados; O posicionamento correto do pé em cima do tornozelo (quando totalmente esticado, não enrolado/espiral), o que é análogo à pose final de pequenos passos batidos pousando em um pé (<i>entrechat trois, cinq</i> , etc.) Manutenção de coxas viradas e movimento lateral das pernas durante a <i>batterie</i>
<i>Grands battements</i>	Todos os passos de <i>Grand Allegro</i> ; Todas as grandes <i>pirouettes</i> . É importante notar que, por causa da correlação entre este exercício e o <i>grand battement</i> rápido que inicia todos os grandes saltos, o <i>grand battement</i> nunca deve ser realizado como um exercício lento numa classe de nível avançado. A perna deve levantar-se até a sua altura máxima batimento alto e fechar no batimento baixo, exatamente da mesma forma que acontece ao executar o <i>grand jeté</i> (devendo fazê-lo a uma velocidade comparável à do <i>battement</i> utilizado para um grande salto).
<i>Grands battements développés</i>	Todos os grandes saltos que envolvam a ação de <i>developpé</i> nas pernas, como a grande <i>sissonne développée ouverte, temps de fleche, grand jeté développé en avant (split jeté)</i>
<i>Grands battements fouettés</i>	<i>Grands jetés entrelacés</i> ("tours" <i>jetés</i>); <i>grands fouettés sautés</i>
<i>Grands battements tombés</i>	A receção de todos os grandes saltos que terminam em uma perna (em particular, <i>grand jeté</i>)
<i>Relevés</i>	<i>Allegro</i> e trabalho de pontas
<i>Piqué turns en dehors</i>	<i>Sauts de basque</i>

Tabela 2: Relação entre a Barra e o Centro e Allegro (Warren, 1989, pp.78-79)

2.2. Muska Mosston: O homem, o pedagogo e sua obra

Muska Mosston was a pioneer who discovered a new paradigm about teaching and learning. I feel honored and grateful to have been Muska's colleague and friend for 25 years. In the last years of his life, he considered himself an educational ambassador, spreading the humanitarian message of the Spectrum and the ideas of the universal concepts of developmental movement across cultural boundaries and political agendas. He profoundly touched people's lives. He was an inspiration, undaunted by rejection, faithful to his mission, and dedicated to improving the practices in teaching and learning. May his legacy be that he is remembered as the Discoverer of The Spectrum of Teaching Styles: From Command to Discovery. Sara Ashworth, Ed.D. (Mosston & Ashworth, 2008, p.7)

Muska Mosston, filho único, nasceu em 5 de dezembro de 1925 em Haifa, Israel (Palestina na época) para imigrantes russos de Kiev (então União Soviética). Enquanto jovem, Muska tinha inúmeros interesses: foi jogador de futebol, violinista concertista, ginasta, paraquedista, atleta campeão de decatlo, cavaleiro e, acima de tudo, brincalhão. Ele era o centro das atenções e adorava! Ele era incrivelmente competente e habilidoso com pouco esforço. Além de sua paixão pelo violino, o desporto e a brincadeira, ele lutou para construir uma nação. Ele usava uma pulseira que dizia: Não há impossíveis.

Graduou-se com a primeira turma do Instituto *Wingate* em Israel; Obteve diplomas da *City College of New York*, um doutoramento na *Temple University* e um doutoramento honoris causa da Universidade de *Jyvaskyla*, na Finlândia.

Começou a ensinar educação física numa pequena comunidade agrícola de Israel no outono de 1945, com dunas de areia para o seu ginásio e eucaliptos para o seu equipamento.

Depois de chegar aos Estados Unidos, Mosston ensinou Física, Geometria, Matemática, Hebraico e Educação Física. Dirigiu os campos de verão: um para Crianças lesionadas no cérebro, outra para cegos.

Ele presidiu o Departamento de Educação Física da Universidade *Rutgers* e foi o primeiro a mudar seu nome para *Department of Kinesiology* (Departamento de Cinesiologia).

Paralelamente, ele teve um programa de televisão, *Shape-UP*, na CBS em Nova York por sete anos.

Projetou o campo de jogos e equipamentos de educação física que convidaram à inclusão.

Muska adorava ensinar. E amava a educação física e as oportunidades por ela oferecidas para o desenvolvimento físico, social, cognitivo, ético e emocional.

Ele era mágico com crianças – desde os principais atletas aos mais desabilitados - ele observava as crianças, identificava seus pontos fortes, suas fraquezas e criava um espectro de oportunidades de desenvolvimento para eles se descobrirem e se alegrarem - O processo de aprendizagem (*Spectrum of Teaching Styles*, 2012).

Mosston não conseguia pensar de forma aleatória - ele precisava de conhecer as conexões lógicas e sequenciais entre ideias. Esta orientação científica levou-o a buscar conceitos fundamentais e universais como aqueles que formam a base das suas duas obras: *Developmental movement* e o *Spectrum of teaching Styles* (Espetro de Estilos de Ensino).

O *Developmental movement* identifica os atributos fundamentais que vinculam todos os movimentos físicos, enquanto que o *Spectrum of teaching Styles* identifica a estrutura subjacente do processo ensino-aprendizagem - tomada de decisão. Isto é Paradoxal de que Muska Mosston, uma pessoa de grande energia, carisma e drama, descobriria duas estruturas teóricas que operam independentemente. Ambos os conceitos convidam a deliberação.

Enquanto lutava para promover a teoria e as práticas de educação física, ele era frequentemente excluído por aqueles que se opunham a suas visões e energia. Essa exclusão não o dissuadiu de lutar e simplesmente transferiu suas energias para ensino regular. Anos mais tarde, convites de todo o mundo trouxeram Muska Mosston de volta ao seu primeiro “Amor” profissional – a educação física. O Espectro de Estilos de Ensino foi implementado em todos os níveis e em todos os assuntos (Mosston & Ashworth, 2008).

Após o falecimento de Mosston em 1994, a sua colega de longa data, Sara Ashworth, professora, pesquisadora e líder na área da educação física (sendo atualmente, a detentora dos direitos autorais da Primeira Edição Online do livro *Teaching Physical Education*, 2008), continuou a investigação para delinear ainda mais a teoria do Espectro (Zeng, 2012).

2.3. O espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston

2.3.1. Introdução ao espectro de Mosston

As you go through the chapters of this book, each new set of ideas will fit together to illuminate an emerging vision about effective teaching. As you complete your initial Spectrum study, you will experience a sense of understanding and challenge. Try out these ideas in your own teaching and, as you do, you will feel more and more comfortable with them. Do not be distracted by the new terminology—these words are explained within Spectrum theory. Learn them and use them. As you begin this journey, set aside your assumptions and postpone judgment. Be open to new ideas. Michael Golberger, Ph.D. (Mosston & Ashworth, 2008, p.xi)

Em 1966, Muska introduziu o Espectro de Estilos de Ensino no campo da Educação Física. Muska Mosston foi um pioneiro que descobriu um novo paradigma sobre ensino e aprendizagem. O Espectro de Estilos de Ensino foi implementado em salas de aula de escolas públicas e privadas em todos as disciplinas, em todos os anos de escolaridade e com diferentes níveis de desempenho. O Espectro prepara os professores com os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos profissionais que abrangem os objetivos necessários para se conectar e educar os alunos.

Mosston & Ashworth (2008) consideram o comportamento pedagógico como o ponto de partida da sua teoria, que assenta na noção de que todo o comportamento de ensino depende de uma série de decisões, as quais têm de ser tomadas antes, durante e após a aula. As tomadas de decisão na relação ensino-aprendizagem oscilam entre professor e aluno, sendo que cada estilo é definido pelas diferentes expectativas relativas ao comportamento, tanto do professor como do aluno. (Royal Academy of Dance, 2013, p.3)

A educação física é uma área única que permite o crescimento de todo o indivíduo. A abordagem *non-versus* do Espectro, significa que nenhuma abordagem de ensino-aprendizagem é melhor que outra, e permite que o aluno seja uma parte integral de seus resultados de aprendizagem. No Espectro de Mosston, cada episódio tem uma unidade pedagógica que consiste em um fluxo de objetivos, comportamento de ensino, comportamento de aprendizagem e resultados O-T-L-O⁶ (Mosston & Ashworth, 2008).

⁶ O (Objectives) T (Teaching behavior) L (Learning behavior) O (Outcomes)

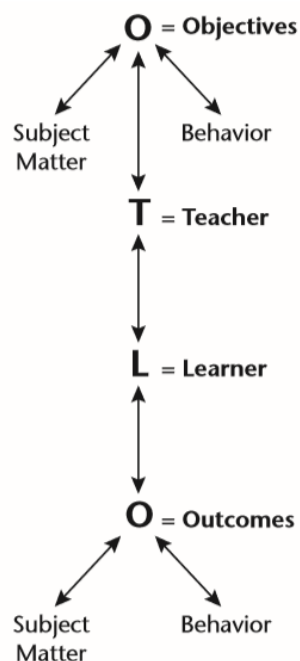


Figura 5: Unidade pedagógica O T L O (Mosston & Ashworth, 2008, p15)

Na sua teoria, os conhecimentos sobre o ensino influenciam diretamente as percepções, crenças e comportamentos do professor ao nível da sua compreensão e implementação do ensino (Zeng, 2012). Assim, o princípio de que o ensino é um encadeamento de decisões acumulativas que está constantemente em construção, serve de ponto de partida teórico - o axioma - que orienta o desenvolvimento da estrutura do chamado Espectro de Estilos de Ensino de Muska Mosston.

Este *Espetro (Spectrum)* evidencia também que embora sejam numerosas, as decisões que abrangem todas as interações de ensino e aprendizagem, têm uma sequência e influência previsíveis no processo de aprendizagem, sendo sempre incorporadas de forma deliberada ou por defeito, em cada evento de ensino e aprendizagem.

Dependendo do estilo de ensino observado, cada decisão pode ser feita pelo professor ou pelo aluno e, é esse rácio do máximo para o mínimo de tomada de decisão, entre professor e aluno, que estabelece as bases para os pontos de referência (marcos referenciais) do espectro contínuo de ensino e aprendizagem.

Cada estilo referenciado inclui uma configuração de decisão deliberada, mas diferente, tanto para professores como para alunos. As diferentes configurações de decisão de cada estilo referenciado convidam a um conjunto diferente de expectativas de aprendizagem.

O *Espectro*, portanto, não se restringe apenas aos estilos de ensino identificados e marcados. Os seus onze estilos apresentam e representam marcos de aprendizagem significativamente diferentes, no entanto, existe um número infinito de opções de ensino que compartilham e oferecem expectativas de aprendizagem semelhantes, mas não configurações de decisão idênticas aos estilos de referência o espectro. A essas opções de ensino Mosston chamou de *canopies* e o seu local entre os estilos de referência é determinado pelas configurações de decisões e expectativas de aprendizagem.



Figura 6: Diagrama atual do Espectro (Mosston & Ashworth, 2008, p.xix)

Assim, combinando as expectativas de aprendizagem com os estilos apropriados ou produzindo novas configurações alternativas de decisão, desenvolvem-se as competências necessárias para o ensino de qualidade de qualquer matéria e grupo etário ou qualquer nível de desenvolvimento acadêmico, fazendo com que todas as interações de aprendizagem contribuam de forma diferente para o desenvolvimento cognitivo social, emocional, físico e ético dos alunos.

O *Espectro* é, portanto, uma ferramenta pedagógica para o planejamento, implementação e avaliação da intenção e ação da sala de aula. Não é uma prescrição com regras de implementação, não determina o que deve ser feito, mas sim o que pode ser feito.

O principal contributo teórico do *espectro* é a sua capacidade de delinear as características distintas que unem todos os eventos de ensino e que diferenciam um evento do outro, através da tomada de decisão.

2.3.2. Ramos: Reprodutivo e Produtivo

O *Espectro* de Mosston incorpora onze estilos de ensino diferentes. Consoante o estilo de ensino utilizado, atribui-se ao aluno uma responsabilidade maior ou menor relativamente à aprendizagem e à tomada de decisões. Isto inclui princípios fundamentais, tais como a forma

como os alunos são organizados e de que forma os tópicos da matéria são apresentados. As decisões (do professor) são agrupadas em categorias de pré-impacto, impacto e pós-impacto, incluindo todas as opções possíveis que precisam ser feitas durante as interações entre professor-aluno. Nos dois extremos do registo contínuo, existem abordagens diretas, orientadas pelo professor, justapostas com um estilo aberto, centrado no aluno, onde o professor atua como facilitador (Bailey & MacFayden, 2000).

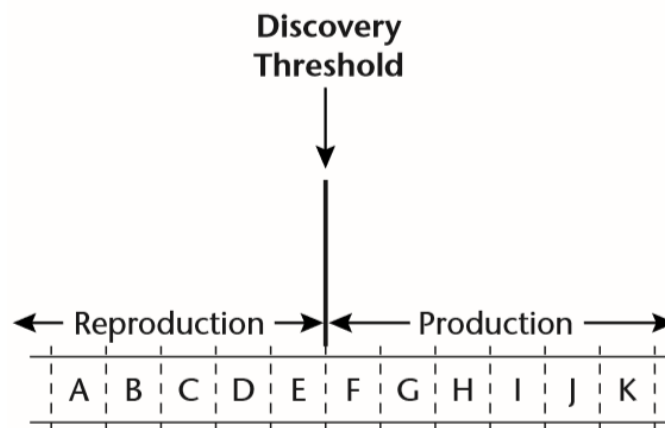


Figura 7: Os ramos de ensino por Mosston & Ashworth (2008, p.11)

A referida teoria de Mosston divide o Espectro dos Estilos de Ensino em dois ramos, o reprodutivo e o produtivo (figuras 5 e 6). Este é um dos principais aspetos relacionados ao uso de estilos de ensino, ou seja, combinar o estilo apropriado com o(s) objetivo(s) de aprendizagem da aula.

Cada estilo tem os seus próprios pontos fortes e fracos que podem torná-lo mais ou menos benéfico para a aprendizagem dos alunos. Como Mosston referiu, a questão fundamental no ensino não é qual estilo é pior ou melhor, mas sim qual é o estilo mais apropriado para atingir os objetivos de um determinado episódio. Cada estilo tem um lugar nas múltiplas realidades do ensino e da aprendizagem (Mosston & Arsworth, 2008)

O **ramo reprodutivo** inclui os estilos de ensino: a) comando, b) prática, c) recíproco, d) auto-verificação (*self-check*) e) inclusão. Neste conjunto, o aluno é chamado a reproduzir material ou conhecimento já adquirido. O foco é a replicação de um modelo específico. Muitas vezes, o assunto abordado (matéria) envolve fatos concretos, regras ou competências específicas. Portanto, tem de ser fornecido ao aluno um modelo correto para imitar, tempo

adequado para a prática do modelo, e *feedback* congruente relacionado com o modelo original.

O **ramo produtivo** é dependente do aluno produzir novos conhecimentos para si próprio. Num estilo de ensino produtivo o professor convida os alunos a se envolverem em operações cognitivas como a resolução de problemas, criar, inventar, ou a pensamentos críticos para descobrir novos movimentos. O assunto abordado (matéria) é variável e muitas vezes contém novos conceitos, estratégias e princípios. O professor deve proporcionar tempo ao aluno para o processamento cognitivo, um clima de aula focada para pesquisar e examinar, e feedback para a produção de soluções alternativas, em vez de uma só solução. São identificados seis estilos de ensino no ramo produtivo: f) descoberta guiada e g) descoberta convergente, dois estilos que requerem pensamento convergente dos alunos; e h) produção divergente, i) programa individual – projeto do aluno, j) iniciado pelo aluno, e k) autoaprendizagem, quatro estilos que requerem pensamento divergente dos alunos.

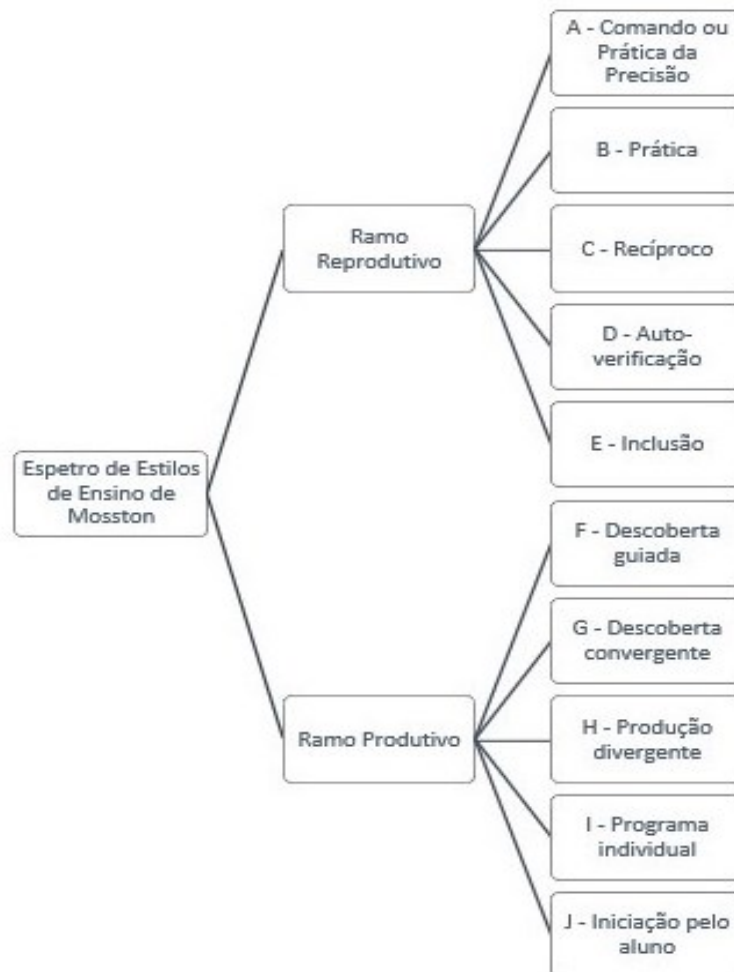


Figura 8: Espetro dos Estilos de Ensino de Mosston

É de referir que, apenas em circunstâncias excepcionais, deverá ser adotado um único estilo para toda a aula. Além disso, as duas capacidades acima mencionadas (produtiva e reprodutiva) devem ser vistas como complementares em vez de mutuamente exclusivas (Bailey & MacFadyen, 2000).

A teoria do *Espetro* não faz julgamento sobre qualquer tipo de abordagem de ensino, identificando sim a sua posição ao longo de um registo contínuo dentro dos elementos de um contexto de instrução. Fornece pontos de referência, tipo roteiro, para que a localização de qualquer abordagem de ensino possa ser identificada (Goldberger, Ashworth & Byra, 2012, p.269).

2.3.3. Anatomia de qualquer estilo de ensino

Partindo do princípio que o comportamento pedagógico (teaching behavior) é pautado por uma série de tomadas de decisão encadeadas e sendo necessário definir quais as decisões que deveriam ser tomadas em qualquer processo de ensino-aprendizagem, foram identificadas tantas decisões quanto possível, incluindo grandes decisões (por exemplo, o assunto a ser ensinado - uma decisão de conteúdo), bem como pequenas decisões (por exemplo, se um apito seja usado - uma decisão de sinal). Mosston então organizou essas múltiplas decisões numa estrutura dentro de três categorias temporais, presentes em qualquer evento de ensino-aprendizagem:

- a) **pré-impacto**, decisões que definem a intenção (ou seja, decisões de planeamento e preparação);
- b) **impacto**, decisões que definem as ações (ou seja, a implementação presencial das decisões pré-impacto);
- c) **pós-impacto**, decisões que definem avaliação (ou seja, feedback sobre o desempenho).

Mosston chamou a essa estrutura 'Anatomia de qualquer estilo'.

Decision Clusters (Three Sets)		Overall Purpose
Pre-impact	{ — — —}	Intent—Objectives
Impact	{ — — —}	Action—Implementation
Post-impact	{ — — —}	Assessment—Feedback

Figura 9: Anatomia de qualquer estilo (Mosston & Ashworth, 2008, p.19)

2.3.4. *Feedback*

Relativamente ao *Feedback*, Mosston defende que este pode ser dado ao aluno através de vários modos *de comunicação* (Mosston & Ashworth, 2008, p.27):

- **Símbolos**, representados através de letras (A, B, C, etc.), números (1-10), percentagens (0-100%), por prémios (1º lugar, 2º lugar, etc.) ou por imagens (carinhas felizes, tristes, etc.). Estes símbolos representam escalas através das quais as ações dos alunos são apreciadas.
- **Gestos**, (ou linguagem corporal) são transmitidos por movimentos de cabeça, expressões faciais, movimentos de mãos e configuração dos dedos.
- **Comportamento verbal**, é representado por palavras ou frases escritas ou faladas, as quais projetam intenções e conotações que poderão ser enriquecidas com entoações ou interpretações culturais

O **Feedback** pode ser enviado ao aluno através de diversos modos de comunicação: símbolos, gestos e comportamento verbal. Segundo Mosston & Ashworth (2008) através das quatro formas de feedback: 1) Declarações de valor (positivo ou negativo); 2) Declarações corretivas; 3) Declarações neutras; 4) Declarações ambíguas

Cada uma destas formas tem o seu próprio critério, propósito, foco e implicação. Nenhuma destas formas é a melhor, e cada uma delas é necessária e essencial para reforçar ou alterar determinado assunto, comportamento ou logística e definir o autoconceito. No entanto todas as formas de *feedback*, podem:

- Afetar o comportamento
- Afetar os resultados de aprendizagem
- Motivar, desafiar, inspirar ou rejeitar, frustrar, confundir
- Reforçar ou alterar padrões
- Demonstrar respeito ou desrespeito
- Encorajar ou desencorajar
- Animar ou humilhar
- Expandir ou destruir as conexões emocionais
- Outros

Tipos de <i>feedback</i>	Todos os tipos podem ser:				
	Específico ou não específico	Público ou privado	Dirigido a um indivíduo ou grupo pequeno ou a toda a turma	Imediato ou atrasado	Oferecido durante o desempenho ou após o desempenho...
1. Declarações de valor (positivas ou negativas)	<ul style="list-style-type: none"> • Bom trabalho, a deslizar o pé de saída mantendo o <i>tum-out</i> nos <i>jetés ordinaires</i> • Boa elevação • Fizeste um excelente trabalho lembrando-te de todos os passos e movimento dos braços durante a variação • Demonstraste um controle notável durante o exercício, enquanto outra colega te tentou irritar. Muito bem! • Maria, ótima memória onde colocar o equipamento • Excelente trabalho em lembrares-te de alongar os dedos na meia ponta • É errado deixar cair os braços após o final do exercício • Muito bom! Tudo bem, é esse o caminho... 				
2. Declarações corretivas	<ul style="list-style-type: none"> • A sequencia de passos não é <i>slide, slide, tum</i> • Fixa o olhar antes da pirouette • Move-te mais rapidamente • Incorreto! • Não! • Pára! • Já chega! 				
3. Declarações Neutrais	<ul style="list-style-type: none"> • Cada salto <i>sur place</i> serve para trabalhar a verticalidade da elevação • Mostraste muitas extensões de pernas durante a tua variação • Verdade. / Sim / inclinar a cabeça • Vejo que estás muito zangado • Completaste todas as tarefas do percurso • Usa o tempo que precisares, eu estou a ouvir • Um grunhido suave "Mmmm" • Correcto • Repetir a resposta do aluno 				
4. Declarações ambíguas	<ul style="list-style-type: none"> • Faz isso novamente. • Vamos tentar de novo. • Possivelmente. • Perto. • Desculpa? • Isso é original, mesmo eu não poderia ter inventado isso. • Interessante. • Tudo bem, mas poderias ter feito isso de forma diferente. • Tu cometeste um erro na forma como fazes o batimento das pernas. • Tens a certeza de que está correto? • Observaste isso com cuidado? • Tu não estás a usar o teu potencial • Tenta fazer mais difícil na próxima vez • É o bastante. Pára! • Não ... • Apressaste-te nesta tarefa? 				

Tabela 3: Quatro tipos de Feedback (Mosston & Ashworth, 2008, pp.27-40)

2.3.5. O uso efetivo de estilos de ensino

Estilo de ensino, estratégia, método e forma de instrução são termos que têm sido usados quase que indistintamente na literatura educacional e levaram a uma variedade de interpretações. Uma série de escritores tentaram esclarecer a situação. Galton et al. citados

por Bailey & MacFayden (2000) identificaram a natureza do comportamento do professor durante a interação com os alunos, como abrangendo uma "estratégia de ensino" dentro do "estilo de ensino" mais amplo, sugerindo que o primeiro era a "tentativa de traduzir objetivos na prática". As estratégias, segundo eles, são implementadas durante a lição através de transações de professores e alunos.

O uso limitado dos estilos de ensino

Segundo, Bailey & MacFayden (2000) as aulas de educação física do ensino primário no País de Gales sugerem uma dependência excessiva dos estilos de ensino direto, havendo relatos sobre as inspeções governamentais dentro do país, indicando uma falta de oportunidades dos alunos para inventar jogos e planejar estratégias, bem como uma insuficiente receção de desafios para que os alunos criem sequências de movimentos complexas em ginástica. O mesmo relatório sugere que os professores estavam prestando atenção insuficiente à adequação dos métodos de ensino e que talvez, em consequência, os alunos não tivessem a oportunidade de trabalhar de forma independente.

Diferentes razões podem explicar esse problema; uma das razões pode prender-se com a preocupação do professor pela segurança dos alunos. Uma segunda, pode ter a ver com o facto de a maioria dos programas começar com as preferências do professor e subvalorizar ou até negligenciar os interesses das crianças (Bailey & MacFayden, 2000).

Variedade de estilos como recurso

Ensinar com habilidade qualquer disciplina do âmbito da educação física é um trabalho difícil e complexo. Os professores precisam ser capazes de lidar com as diferentes personalidades, experiências, estágios de desenvolvimento e competências de aprendizagem dos alunos, bem como com a natureza muito diferente de certas atividades e dos locais em que devem ser ensinados. Assim, apenas a utilização de uma variedade de abordagens parece ser suficiente para que os alunos possam receber de uma forma ampla e profunda o ensino que eles precisam e merecem (Bailey & MacFadyen, 2000).

Ter um repertório de estilos de ensino pode ser uma arma potente, ajudando a manter a turma interessada e entusiasmada. Ao misturar vários estilos, o professor pode incutir mudanças, evitar uma dependência excessiva nos estilos que ele percebe como os mais eficazes e evitar que os alunos estagnem mentalmente ficando como que num beco sem saída. Uma pesquisa referida por Bailey & MacFadyen (2000) sugere que os alunos que estão expostos a um "desequilíbrio dinâmico" causado pela exposição a novas e diferentes formas de ensino e aprendizagem desenvolverão intelectualmente e mover-se-ão para um nível de processamento de informações mais avançado.

É de notar que um estilo de ensino é flexível apenas dentro dos limites do que é suposto alcançar. Como nenhum método cobre todas as oportunidades de eventos, assim o professor eficiente deverá ter a capacidade de alternar, juntar e misturar estratégias de ensino que se adequem aos seus objetivos e às respostas dos alunos (Mawer, 1995, citado por Bailey & MacFadyen, 2000).

Ensinar educação física pode ser imprevisível. Os alunos frequentemente levantam questões imprevistas que oferecem à aula um novo foco. O professor que se baseia num único estilo pode, não ser capaz de tirar partido destas situações colocando-as a seu favor, enquanto que o professor que recorre à aplicação de diferentes estilos é capaz de o fazer e adaptar-se à nova situação (Bailey & MacFadyen, 2000). É sensato, portanto, que os professores desenvolvam uma série de estratégias para aumentar sua flexibilidade no ensino.

Alguns autores, como Gardner e a teoria das inteligências múltiplas, têm um papel relevante quando se aborda o cérebro e o seu potencial que articula as diversas áreas do saber (Marques, 2012).

“Este psicólogo considera que as crianças são diferentes no que respeita a capacidade mental de memorização, de realização e de compreensão, tendo em conta que o ser humano tem diferentes tipos de inteligências. Ou seja, defende a existência de diferentes modos de desenvolvimento ligadas em diferentes modalidades de inteligência, ideia esta fundamentada na psicologia evolutiva de Piaget.” (Marques, 2012, p.101)

Também Bailey & MacFadyen (2000) defendem que diferentes crianças têm suas próprias formas de aprender (algumas aprendem melhor a copiar, outros preferem escutar, outros respondem melhor a uma combinação de métodos), deste modo o professor precisará de várias formas de "conexão" com o estilo de aprendizagem preferido dos seus alunos de forma a produzir os melhores resultados (p.44).

2.3.6. Ensino episódico

O termo “episódio” tem sido definido e discutido por Goldberger, Ashworth, & Byra (2012), tendo-se tornado para estes autores um conceito bastante importante e útil. Em termos do *Espetro*, um episódio é uma unidade de tempo dentro da qual o professor e os alunos trabalham no mesmo objetivo ou conjunto de objetivos e estão envolvidos no mesmo estilo de ensino. Um episódio pode durar desde alguns minutos, um período inteiro, ou mais.

Nas aulas de *Espetro*, um período de aula geralmente inclui um, dois, ou mais episódios. Cada episódio tem sua própria intenção de aprendizagem e correspondente pré-impacto, impacto, e decisões de pós-impacto.

2.4. Estilos A, B, C e D

Na planificação e aplicação do Estilos de Ensino escolhidos, deverão ser tidos em consideração os seguintes pontos.

Cada conjunto de comportamentos de ensino aproxima-se da conceção de conteúdo com critérios diferentes. Nos estilos de ensino do ramo reprodutivo (estilos A-E), as tarefas partilham as seguintes características:

1. Reflete um único padrão em design e desempenho. Há apenas uma resposta factual correta, que representando tanta memória divergente ou convergente.
2. Provoca apenas as operações cognitivas incluídos dentro da memória e processo de *recall* (memória).
3. Contém descrições específicas sobre o que fazer.
4. Contém descrições específicas de como fazê-lo (padrão de desempenho). Este determina a qualidade da tarefa, e inclui um exemplo do processo ou os procedimentos a seguir.
5. Facilita a estrutura de decisão do ensino selecionadas comportamento.
6. Prescreve a quantidade.

2.4.1. Estilo A - Comando

A característica definidora do estilo Comando é o desempenho com precisão, ou seja, reproduzir em resposta a um pedido ou desempenhar algo sugerido. Na anatomia do estilo Comando, o papel do professor é o de tomar todas as decisões, e o papel do aluno é o de seguir essas decisões na hora (Mosston & Ashworth, 2008).

As *performances* físicas de precisão são representadas em todas as áreas da sociedade. Alguns exemplos mantêm tradições, outros desafiam-nas, alguns exemplos são necessários numa sociedade ordenada, enquanto que outros são destinados ao entretenimento. Independentemente do seu conteúdo, cada episódio no estilo Comando deve refletir a essência de um relacionamento, cujo professor (ou líder) toma todas as decisões e o aluno (ou executante) responde a cada decisão de forma imediata. Nesse episódio, a correspondência entre o comportamento do aluno e o comportamento do professor é contínua para todo e qualquer movimento realizado: o professor dá o sinal de comando para cada movimento e o aprendiz executa adequadamente. Exemplos dessa relação podem ser

observados nas aulas de karaté, *ballet*, aeróbica e danças folclóricas. (Mosston & Ashworth, 2008, p.81)

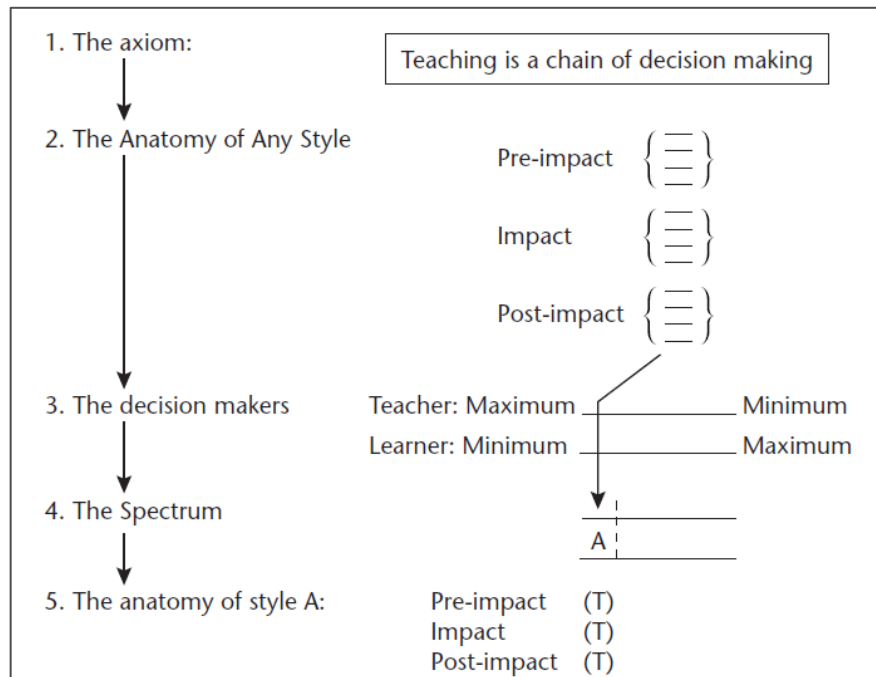


Figura 10: Emergência e anatomia do estilo A - Comando (Mosston & Ashworth, 2008, p.79)

É a estrutura de decisão que define de forma inabalável a relação ensino-aprendizagem ou, por outras palavras, o estilo de ensino. Quando o comportamento do professor e do aluno adere à anatomia do estilo de comando, esse comportamento, independente de seu nome arbitrário, leva aos objetivos dessa relação (Mosston & Ashworth, 2008).

2.4.2. Estilo B - Prática

A característica definidora do estilo 'Prática' é a prática individual e privada de uma tarefa de memória / reprodução com *feedback* privado. Na anatomia do estilo 'Prática', o papel do professor é o de tomar todas as decisões sobre o conteúdo da matéria e de logística e também fornecer *feedback* privado aos alunos. O papel do aluno é praticar privada e individualmente uma tarefa de memória / reprodução, enquanto toma nove decisões específicas (apresentadas a seguir). Quando se verifica adesão a esse comportamento, os objetivos inerentes ao estilo B são alcançados, quer no conteúdo da matéria quer nas atitudes e comportamentos (Mosston & Ashworth, 2008).

2.4.3. Estilo C - Recíproco

As características definidoras do estilo C 'Recíproco' segundo Mosston & Ashworth (2008) são as interações sociais, a reciprocidade e o 'dar e receber' *feedback* imediato (guiados por critérios específicos fornecidos pelo professor).

Na anatomia do estilo Recíproco, o papel do professor é decidir todo conteúdo da matéria, seus critérios e todas as decisões logísticas e também fornecer *feedback* ao observador. O papel dos alunos é trabalhar em relacionamentos de parceria. Um aluno é o 'executante' o qual executa a tarefa, tomando as nove decisões do estilo Prática, enquanto que o outro aluno é o 'observador' o qual oferece *feedback* imediato e contínuo ao executante, usando para tal uma folha de critérios elaborada pelo professor. Segundo Byra (2000) o estilo de ensino 'Recíproco' foi estudado mais do que qualquer outro estilo do cluster de reprodução (Mosston & Ashworth, 2008).

Apresentação dos comportamentos e expectativas do estilo C 'Recíproco'

O professor:

1. Refere os motivos do uso deste estilo e dos novos objetivos	É um novo estilo de ensino que dá pelo nome Estilo Recíproco e servirá para vos ajudar a:
<p>Exemplos de discurso introdutório:</p> <p>I. Agora que vocês já sabem identificar o papel do aluno no estilo Prática, gostava de vos apresentar uma nova proposta de trabalho, que vai nos levar a novas sensações e provocar um ambiente de trabalho específico.</p> <p>II. Dando continuidade ao trabalho que temos feito relativamente à forma como nos relacionamos e comportamos a trabalhar nas aulas, trago-vos uma nova proposta, que nos vai levar a novas sensações e provocar um ambiente de trabalho muito próprio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Internalizar as especificidades da matéria, dando repetidas oportunidades de praticar com um observador específico; → Visualizar as etapas, sequências ou detalhes envolvidos em uma determinada tarefa → Aprender a comparar, contrastar e avaliar o desempenho, utilizando determinados critérios → Praticar a identificação e correção de erros imediatamente → Praticar uma tarefa sem o professor → Este estilo também tem o objetivo de: → Aumentar as capacidades de socialização e interação → Praticar as capacidades de comunicação (comportamento verbal) que promovam um relacionamento recíproco → Aprender a dar e receber comentários de colegas → Desenvolver paciência, tolerância e aceitação das diferenças de desempenho dos outros → Desenvolver empatia → Aprender boas práticas sociais (boas maneiras) → Criar laços sociais que vão além da tarefa → Confiar na interação / socialização com os outros → Experimentar o sentimento de recompensa de ver o sucesso de um dos colegas
2. Explica a organização social	<p>Os propósitos deste novo estilo são:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) trabalhar com um parceiro numa relação de reciprocidade "Neste momento, vocês não sabem quem serão os vossos parceiros, primeiro vamos focar no que cada parceiro fará". b) oferecer <i>feedback</i> ao parceiro, com base em critérios elaborados pelo professor. <p>Recorrendo ao poster informativo de sala de aula (apêndice L) Este diagrama mostra de uma forma rápida o molde de trabalho.</p>

Como podem ver, cada pessoa na tríade tem um papel específico, sendo que o **executante** e o **observador** serão papéis desempenhados por alunos

Papel do aluno

- Selecionar as funções de executante e observador
- Na conclusão da tarefa, alternar funções

3. Explica o papel do realizador:	Como executante <ul style="list-style-type: none">• fazer a tarefa (como no Estilo B)• Iniciar perguntas e comunicar-se <u>apenas com o observador</u>
4. Descreve o papel do observador:	Como observador <ul style="list-style-type: none">• comparar e contrastar o trabalho do executante com os critérios, tirar conclusões e oferecer comentários ao executante; comunicar com o professor se necessário.

Tabela 4: apresentação ds comportamentos e expectativas do estilo C 'Recíproco' (Mosston & Ashworth, 2008, p.120)

Referindo-se às aulas dentro dos estilos de ensino do *Spectrum*, Byra (2004) refere que da mesma forma que ao ensinar uma habilidade motora nova ou complexa, os professores frequentemente apresentam uma progressão de tarefas aos alunos, para facilitar a aprendizagem da matéria, ao implementar um estilo de ensino pela primeira vez pode exigir a aplicação desse mesmo princípio, particularmente quando é um estilo de ensino tão complexo quanto o estilo C.

Byra (2004) sugere que, para implementar o estilo de ensino 'Recíproco' ao longo de várias aulas, se faça uma sequência de quatro tarefas, que poderão estar listadas num papel.

1. Utilizar parte da primeira aula para introduzir a nova habilidade (no caso da dança, executar um passo de *allegro*, por exemplo), paralelamente, permitir aos alunos terem algum tempo de prática.
2. Utilizar a segunda aula para introduzir e praticar as progressões necessárias para analisar o desempenho da nova habilidade.
3. Numa terceira aula, introduzir e praticar a habilidade de 'dar' e 'receber' *feedback*.
4. E numa quarta aula, apresentar as folhas de tarefas que deverão ser utilizadas para registrar o desempenho

Após os alunos terem sido expostos a esta progressão de tarefas para desenvolver uma habilidade ou proficiência, poder-se-á introduzir uma nova de forma semelhante. É provável que a segunda tarefa (análise do desempenho) não tenha de ser incluída, em separado, na progressão da tarefa para a nova habilidade, porque os alunos já sabem os passos a seguir para analisar uma habilidade. Também os dois primeiros elementos da tarefa três ('dar' e 'receber' *feedback*) serão necessários.

Para Byra (2004), o sucesso na implementação do estilo de ensino ‘Recíproco’ pode estar ligado ao uso de uma progressão das tarefas ‘fácil e simples’ ou ‘da parte para o todo’.

2.4.4. Estilo D – Auto-verificação

As características definidoras do estilo D ‘Auto-verificação’ (*Self-Check*) são a capacidade de desempenhar uma tarefa e envolvê-la num processo de auto-apreciação guiada por critérios específicos fornecidos pelo professor.

Na anatomia do estilo ‘Auto-verificação’, de acordo com Mosston & Ashworth (2008) o papel do professor é decidir todo o conteúdo da matéria, seus critérios e todas as decisões logísticas. O papel dos alunos é trabalhar de forma independente e verificar os seus próprios desempenhos em relação aos critérios preparados pelo professor. Quando esse comportamento é conseguido, os seguintes objetivos são alcançados, em conteúdo da matéria e em comportamento.

Objetivos da AUTO VERIFICAÇÃO (<i>self-check</i>) (estilo D)	
Objetivos de conteúdo de matéria	Objetivos comportamentais
<ul style="list-style-type: none">• Gganhar independência na execução da tarefa• Desenvolver a consciência cinestésica no desempenho físico praticando e avaliando o individualmente o desempenho• Praticar a sequência de forma intrínseca às habilidades de avaliação e <i>feedback</i>• Capacidade de corrigir erros no desempenho de uma tarefa• Aumentar o período de tempo ativo na tarefa• Dominar o conteúdo que leva ao desempenho automático	<ul style="list-style-type: none">• Tornar-se menos dependente do professor ou do parceiro e começar a confiar em si mesmo para elaboração de <i>feedback</i> e aquisição de conteúdo• Usar critérios para verificar o desempenho de uma pessoa• Manter a honestidade sobre o desempenho de uma pessoa• Lidar com as próprias limitações• Obter autoconsciência sobre a proficiência desempenho• Desenvolver a independência e motivação pessoal• Desenvolver habilidades de <i>feedback</i> para adotar uma capacidade de motivação intrínseca• Continuar o processo de individualização, tomando as decisões transferidas para o aluno, nas fases de impacto e pós-impacto

Tabela 5: Objetivos do estilo D Auto-verificação (Mosston & Ashworth, 2008, p.141)

Segundo Papaioannou, Theodosiou, Pashali, & Digelidis, (2012) o estilo de ensino D “auto-verificação” ajuda os alunos a ativar dois processos centrais do sistema de autorregulação, nomeadamente, a ‘automonitorização’ e o ‘planeamento’. Através do uso da folha de critérios, os alunos são solicitados a monitorar-se, analisar seu desempenho e decidir sobre a correção de suas ações. Então, aplicando essas informações, eles são solicitados a definir novos objetivos ou a restabelecer as metas do processo para a melhoria de seu desempenho motor nos próximos testes.

Para Papaioannou, Theodosiou, Pashali, & Digelidis, (2012), além dos benefícios cognitivos, o uso do estilo D do Espetro de Mosston também traz benefícios motivacionais. O

estudo destes autores confirmou que o estilo de 'auto-verificação' contribui para o desenvolvimento de um clima motivacional positivo que é caracterizado como de "high mastery and low performance oriented" (p.116) alto mestria e baixo desempenho. Especificamente, definindo objetivos relacionados com o processo, os alunos individualizam o processo de aprendizagem, que é uma dimensão importante de um clima orientado para a maestria (Ames, 1992 citada por Papaioannou, Theodosiou, Pashali, & Digelidis, 2012). As presentes descobertas destes autores, confirmaram que o estilo de ensino 'auto-verificação' teve efeitos mais positivos nas percepções do clima orientado para maestria do que o estilo de 'Prática'. Em comparação com os alunos que foram ensinados através do estilo de ensino 'Prática', o processo de aprendizagem individualizado existente no estilo 'auto-verificação' ajuda os alunos a manter sua atenção na sua tarefa de aprendizagem, distraíndo-se menos com o comportamento e o desempenho dos outros.

2.5. Dois estilos do ramo reprodutivo: seus efeitos na motivação, satisfação e autonomia dos alunos

O ensino das danças tradicionais na Grécia tem a sua origem, principalmente por meio de processos educativos em que a imitação de um modelo protótipo prevalece (Pitsi, Digelidis & Papaioannou 2015). Os professores geralmente demonstram os movimentos e os alunos respondem às ordens com precisão (estilo 'Comando'). O professor tem assim o papel principal, definindo o currículo e é ele quem toma as decisões do processo de aprendizagem, exigindo o seu cumprimento e disciplina total. Com vista a uma aprendizagem no menor período de tempo possível, esta abordagem, muitas vezes transforma os alunos em recetores inativos, ficando a faltar o desenvolvimento da criatividade, imaginação, pensamento crítico e improvisação. No entanto, dado que termos como criatividade, improvisação, coletividade e progresso contínuo são por princípio características inatas da dança tradicional grega, podemos concluir que seria preferível, as abordagens alternativas de ensino de dança, tais como estilos de ensino onde os alunos desempenhem papéis ativos no processo de aprendizagem (Pitsi, Digelidis & Papaioannou 2015).

Esta informação não se enquadra apenas nas danças tradicionais gregas, mas a todas as danças tradicionais a nível internacional, uma vez que estas têm muitas características comuns, independentemente do seu país de origem. Em relação a vários aspetos como o enquadramento sociocultural, o conhecimento sobre a cultura, o papel do homem e da mulher na sociedade, a contribuição da dança no indivíduo e da expressão coletiva, por vezes as interações que ocorreram na dança entre países e culturas, são ensinadas a todas as pessoas ao redor do mundo, uma vez que elementos como: o tempo (ritmo igual - desigual, tempo, métrica musical, acento, numeração), o espaço (níveis, direções, tipos de passos, formações

de grupo, relações) e dinâmicas, dizem respeito a aspetos psicomotores, passíveis de serem ensinados independentemente do local (Pitsi, Digelidis & Papaioannou 2015).

A motivação intrínseca segundo Deci e Ryan (2000) é definida como a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes, e não por alguma consequência separável e decorre de três necessidades fundamentais inatas do indivíduo: a) a necessidade de autodeterminação das ações do próprio, b) a necessidade de viver a sua própria competência e eficiência e c) a necessidade de formar relações sociais, Deci e Ryan (1985) citados por Pitsi, Digelidis & Papaioannou (2015).

No campo da dança, certos ambientes podem não ser capazes de satisfazer as necessidades básicas dos bailarinos ou estudantes de dança e não são apropriados ou suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos bailarinos e seu bem-estar.

A autonomia contribui para a melhoria da motivação intrínseca, e é conseguida quando os indivíduos têm a oportunidade de tomar decisões e fazer escolhas (Whaley, 1988 citado por Pitsi, Digelidis & Papaioannou, 2015). Num ambiente onde a autonomia é promovida, os alunos são mais propensos a relatar uma maior satisfação desta necessidade e a ter mais razões para se envolverem na aula, em comparação com um ambiente mais controlado (Vansteenkiste, Simons, Soenens, e Lens, 2004, citados por Pitsi, 2015).

Dada a natureza complexa dos diferentes tipos humanos, é inútil estudar a motivação a nível global, podendo decorrer uma compreensão aprofundada ao estudar os vários tipos e níveis de motivação (Vallenard, 1997, citado por Pitsi, Digelidis & Papaioannou, 2015), podendo cada nível ser afetado pelo nível seguinte adjacente (mais circunstancial pelo contexto e menos pela motivação global) assim como, a experiência de motivação num nível inferior pode afetar a motivação a um nível mais elevado (ou seja, experiências circunstanciais bem sucedidas podem levar ao desenvolvimento de motivação contextual intrínseca) (Standage & Treasure, 2002, citado por Pitsi, Digelidis & Papaioannou, 2015).

A expressão *amotivação*⁷ também utilizada no estudo de Pitsi, Digelidis & Papaioannou (2015) onde se refere a incapacidade de algumas pessoas, com baixa autoestima, não conseguirem entender a relação entre as causas e os resultados das suas próprias ações, não tendo controlo sobre o ambiente de suas atividades.

Uma vez que os alunos aprendem de formas diferentes, têm diferentes origens culturais e diferem nas suas competências cinéticas, habilidades, talentos e personalidades, considera-se necessário que os professores variem as suas abordagens de ensino para que as

⁷ Do original: *amotivation*

diferenças cinéticas, cognitivas e necessidades sociais dos alunos sejam satisfeitas (Pitsi, Digelidis & Papaioannou, 2015)

Em comparação com o estilo de ensino mais amplamente utilizado, ou seja, o estilo 'Comando', verificou-se que ambos os estilos de ensino 'recíproco' e 'auto-verificação' resultaram num aumento da motivação intrínseca, satisfação e autonomia, ao mesmo tempo que contribuíram para uma diminuição de motivação extrínseca e da *amotivação*. No geral, o estilo de ensino 'auto-verificação' foi o mais predominante de todos, ao contrário do estilo de ensino 'Comando', que foi muito menos associado ao comportamento motivado.

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido através uma metodologia de investigação aplicada à educação, recorrendo ao processo de investigação-ação. Embora também se verifiquem características da investigação quantitativa, através do recurso a meios de observação e experimentação, este estudo apresenta-se com características mais centradas na investigação qualitativa, devido ao seu carácter descritivo e interpretativo, sendo esta investigação conduzida num cenário da vida real, ao invés de um laboratório, tendo-se procurado entender o significado da experiência para os participantes envolvidos (Wilmerding, V. & Krasnow, D., 2016).

O método investigação-ação é baseado na observação participante, direta e presencial, sendo a investigação-ação uma metodologia orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação (Soares, 2014 citando Sousa & Baptista, 2003).

Conforme refere este autor, destacam-se cinco características relevantes nesta metodologia, sendo a Investigação-ação:

Participativa e Colaborativa, uma vez que todos os intervenientes estão implicados no processo. O Investigador realiza a investigação com pessoas, não sendo um agente externo;

Prática e interventiva, pois o investigador intervém no campo de ação, não se limitando a elaborar uma análise teórica;

Cíclica, porque durante a evolução da investigação, há sempre a possibilidade de mudanças geradas pelas descobertas;

Crítica, uma vez que todos os participantes da investigação-ação são agentes de mudança, que criticam e auto-criticam possíveis restrições;

Auto-avaliativa, pois há uma auto-reflexão sobre a realidade, permitindo a possibilidade de ajustamentos e mudanças para uma nova realidade ou conhecimento;

3.2. Instrumentos de recolha de dados

(Quivy & 2005) “As informações uteis, muitas vezes só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto. Para conhecer o modo de funcionamento de uma empresa será necessário, na maior parte das vezes, interrogar os que dela fazem parte. Para

estudar a ideologia de um jornal será necessário estudar os artigos publicados, ainda que estes artigos não constituam, em si mesmos o objecto da análise. À totalidade destes elementos, ou das “unidades” constitutivas do conjunto considerado, chama-se “população”, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objetos de qualquer natureza” (p. 159)

Após ter circunscrito o plano de análise, deparam-se tres possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não muito representativas, dessa população. A escolha é na realidade bastante teórica, visto que na maior parte das vezes, uma das soluções se impõe naturalmente, em função dos objetivos da investigação.

1ª possibilidade: Estudar a totalidade da população

A palavra “população” deve, portanto ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo. Os conjuntos das faturas de uma empresa, dos livros de uma biblioteca, dos alunos de uma escola, dos artigos de um jornal ou dos clubes desportivos de uma cidade constituem outras tantas populações diferentes

A investigação que visa todo o conjunto da população considerada, é uma fórmula que se impõe frequentemente em dois casos que se situam nos antípodas um do outro: a) ou quando o investigador, analisando fenómenos macrossociais e estudando a população enquanto tal, não tendo por isso necessidade de informações precisas sobre o comportamento das unidades que a compõem, bastando-lhe dados globais disponíveis nas estatísticas, b) ou quando a população considerada é muito reduzida e pode ser integralmente estudada.

2ª possibilidade: estudar uma amostra representativa da população

Esta fórmula impõe-se quando estão reunidas duas condições:

Quando a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou unidade;

Quando, sobre os aspetos que interessam ao investigador, é importante recolher uma imagem globalmente conforme è que seria obtida interrogando o conjunto da população, resumindo, quando se põe um problema de representatividade.

3.2.1. Diário de Bordo

Tendo em conta o carácter prático e interventivo do Estágio, recorreu-se à observação como técnica para aferir os comportamentos e formas de agir dos alunos e professores, sendo

escolhida uma recolha de dados descritiva que assentará na criação de um **Diário de Bordo**. Este instrumento prevê-se ser utilizado em todas as etapas do estágio, uma vez que se revela ser fundamental neste tipo de investigação, pois permite uma recolha de informação detalhada e auxilia numa observação mais eficiente.

Os diários de bordo permitem fazer anotações sob forma de tópicos, diagramas e memorandos de forma a ser um auxílio de memória quando se vier a registar mais detalhadamente os resultados da observação .

3.2.2. *Grelhas de observação*

Utilizara referencia (Ferreira & Campos, 2009)

Serão também construídas duas **grelhas de observação**:

- **uma para observação dos alunos**, com o objetivo de registar informações quanto ao comportamento, concentração e hábitos de trabalho nas aulas de Técnica de Dança Clássica. Serão selecionados para estas observações 8 alunos. Serão realizadas duas observações a cada aluno selecionado para o efeito.
- **outra para observação do professor**, com o objetivo de registar os estilos de ensino utilizados e tipos e modos de *feedback* utilizados por este, assim como a sua quantidade, e estratégias implementadas. Serão realizadas entre 2 a 5 observações ao professor.

3.2.3. *Questionário*

Segundo Papaioannou (1995) a percepção dos alunos, sobre um tratamento diferenciado, por parte dos professores, em relação aos alunos de alto e baixo desempenho deteriora a motivação e o rendimento de crianças com baixa capacidade. Em atividades de educação física, as crianças com baixa capacidade atlética são aquelas que perdem mais oportunidades de se familiarizarem com o exercício. Concordando com vários autores, Papaioannou (1995) sugere que o tratamento dos professores e os modelos de motivação mal-adaptados aos alunos de baixo desempenho, estão ligados aos principais objetivos alcançados, na área da educação física.

Aproveitando a influencia do tema da percepção abordado por Athanasios Papaioannou no seu estudo⁸ de 1995.

⁸ O estudo "*Differential Perceptual and Motivational Patterns When Different Goals Are Adopted*", durante o qual Athanasios Papaioannou examinou como o clima motivacional percebido em aulas de educação física em mil trezentos e noventa e três adolescentes provenientes de várias escolas (699 rapazes, 694 raparigas) está relacionado com: a) percepções de tratamento diferenciado dos professores em relação a alunos com alto e baixo desempenho, b) motivação e ansiedade relatadas de crianças com alto e baixo desempenho, percebidas durante brincadeiras ou exercícios, com crianças de alto ou baixo desempenho.

Neste seu estudo, Papaioannou (1995) identifica a predominância de dois tipos de metas ou objetivos diferentes, em domínios como a escola ou o desporto, provocando padrões de aprendizagem qualitativamente diferentes:

a) Objetivo (ou tarefa) orientado para a aprendizagem

Este tipo de objetivo requer uma grande preocupação com o desenvolvimento pessoal do aluno. O sucesso é definido como um ganho maior em competência pessoal, sendo as percepções das suas capacidades autorreferenciadas.

Os jovens tornam-se altamente motivados, sem necessitarem de recompensas externas ou ameaças, uma vez que a recompensa mais importante é a própria realização em si. Assim, eles esforçam-se muito para aprender novas competências, veem o esforço como o principal pré-requisito para o sucesso, e são menos propensos a preocuparem-se com o fracasso, porque os erros são percecionados como parte da aprendizagem.

b) Objetivo orientado para o desempenho ou *performance*

É um tipo de objetivo que implica uma grande preocupação com a capacidade normativa e comparativa. Sucesso significa melhor desempenho que o outro e a capacidade percecionada é referenciada pela norma.

Os jovens tentam vencer, superar os outros e alcançar o sucesso com pouco esforço. Eles são motivados extrinsecamente porque concebem a aprendizagem como um meio para alcançar o reconhecimento público de sua superioridade. As crianças com alto rendimento percecionado, podem esperar pelo sucesso e sustentar a motivação. As crianças com baixo rendimento percecionado, anteveem o fracasso, ansiedade, vergonha e outras emoções negativas, sendo melhor para elas, evitar, desistir ou aplicar pouco esforço na tarefa (Papaioannou, 1995).

Será realizado um questionário a todos os alunos, com o objetivo de aferir graus de motivação, concentração e percepções quanto à empatia com a disciplina e com a forma como a matéria é trabalhada (autonomia);

Ferreira & Campos (2009) definem Amostra como um “[c]onjunto de dados ou observações, recolhidos a partir de um subconjunto da população, que se estuda com o objetivo de tirar conclusões para a população de onde foi recolhida.” (p.15)

A dificuldade ou impossibilidade de estudar a totalidade de uma população impôs a importância do estudo com recurso a amostras. “De cada vez que se faz uma sondagem, é necessário selecionar uma amostra da população que se pretende estudar à qual se aplica

um inquérito, para eventualmente se extrapolarem os resultados para toda a população.” (Ferreira & Campos, 2009, citando Vicente, Reis e Ferrão, 1996)

Quando é necessário fazer um estudo acerca de uma população, nem sempre é possível fazer um recenseamento, ou seja, questionar todos elementos, pois embora sejam bastante úteis na atualização de dados para a realização de futuras sondagens, tornam-se muito morosos e honorosos quando se referem a populações alvo extensas. Ora no nosso estudo a população alvo será bastante reduzida, pelo que será possível e preferível aplicar o questionário a todos os elementos (alunos).

Segundo Pombal, Lopes & Barreira (2008) a definição de questionário, “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.11)

A construção de um questionário envolve:

1. A elaboração de tópicos a abordar decorrentes das questões orientadoras do estudo.

Para a elaboração do inquérito será necessário começar por definir um conjunto de indicadores de análise, utilizando a técnica do funil a qual implica iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às perguntas específicas.

Já o autor Turato (2003) considera método como sendo um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem na explicação ou na compreensão dos constituintes do mundo.

2. A tomada de decisão sobre o tipo de perguntas a fazer;
3. A tomada de decisão sobre o tipo de respostas que se pretende obter;
4. A indicação em cabeçalho, das informações essenciais sobre o questionário (autor, tema, objetivos e eventualmente título do estudo; ano e instituição e ainda curso e orientador/professor a que está ligado, explicações gerais de preenchimento e eventualmente de devolução, agradecimento).

Antes da sua aplicação, o questionário deve ser validado, no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha dos dados pretendidos e aplicado experimentalmente a uma amostra diferente daquela a que se pretende aplicar no estudo (pré-questionário)

Questionário - Descrição, análise e interpretação

O tratamento dos dados é sistematizado, habitualmente, exposto em gráficos. A sua interpretação envolve:

- Descrever as características medidas numa amostra (estatística descritiva)
- Tirar conclusões sobre valores desconhecidos, a partir das estatísticas obtidas (inferência estatística)

Relativamente à recolha de dados, vamos salientar a importância da complementaridade, a fase de recolha de dados, a análise e a interpretação.

Os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função aos objetivos e das hipóteses de trabalho.

“Num sentido mais lato e simplificado, a recolha de dados é uma operação que consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra “. (Quivy,1998).

Os tipos de métodos utilizados para a recolha de dados, depende do tipo de problema para os quais se pretende obter respostas. Existem problemas para os quais necessitam de uma abordagem qualitativa, enquanto outros necessitam de uma abordagem quantitativa, sendo importante salientar que não é a metodologia que determina a pesquisa, mas sim o problema que pretendemos resolver.

Questionário	
Principais vantagens	Principais desvantagens
A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;	Para que se possa atingir os objetivos e devido à complexidade da sua conceção, exige bastante planeamento.
O facto da exigência de representatividade do conjunto de entrevistados, por vezes essencial, poder ser satisfeita através deste método;	A superficialidade das respostas, não permite a análise de certos processos que requerem uma compreensão mais profunda.
Respostas às questões colocadas não estarão tão sujeitas a enviesamentos e interpretações duvidosas;	Eventual dificuldade em motivar os inquiridos a responder ao questionário, dando origem a muitas faltas de resposta, o que será particularmente notório quando o tipo de questões não tem utilidade ou relação com os inquiridos.
Possibilita uma maior sistematização dos resultados obtidos, tornando-se mais fácil automatizar o processo de análise e tratamento dos dados.	Este dispositivo tem um peso e um custo geralmente elevado.

Tabela 6: Vantagens e desvantagens do questionário (Pombal, Lopes & Barreira, 2008)

CAPÍTULO IV: ESTÁGIO - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. Introdução ao estágio profissional

No sentido de delinear o plano de trabalho foram definidas três etapas distintas, no sentido de facilitar e clarificar a estrutura prevista para este estágio profissional.

Na tabela a seguir indicada, é apresentado em resumo as etapas propostas, referentes à organização do estágio.

ETAPAS	PLANO DE TRABALHO	DATAS
I Introdução ao Estágio Profissional	Conhecimento da turma: Observação Estruturada Lecionação	Out-Dez
II Desenvolvimento	Participação acompanhada Planeamento das aulas Aplicação do questionário I Lecionação	Jan-Mar
III Análise conclusiva	Lecionação Observação estruturada Aplicação do questionário II Elaboração do relatório de estágio	Abr-Jul

Tabela 7: Organização do plano de trabalho

4.1.1. Calendarização

De acordo com o artigo 9º do Regulamento do Estágio do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, que prevê uma participação e prática de ensino num total de 60 horas, a distribuição das mesmas foi feita da seguinte forma:

- 9 horas de Observação Estruturada,
- 9 horas de Participação Acompanhada,
- 42 horas de Lecionação
- 4 horas de Colaboração noutras atividades pedagógicas realizadas na instituição de acolhimento

Desta forma, dá-se cumprimento ao previsto regulamento do estágio, excedendo ainda em 4 horas o tempo total dedicado a observação, participação acompanhada e lecionação.

Mês/Fase	Observação estruturada	Participação acompanhada	Lecionação	Colaboração	Total (horas)
Outubro	4 aulas		-	Apoio	9 horas
Novembro	1 aula		4 aulas	-	7,5 horas
Dezembro	1 aula	-	4 aulas	Apoio	9 horas
Janeiro	-	4 aulas	4 aulas	-	13,5 horas
Fevereiro	-	2 aula	4 aulas	-	6 horas
Março	-	-	4 aulas	-	6 horas
Abril	-	-	3 aulas	-	6 horas
Maiο	-	-	4 aulas	-	6 horas
Junho	-	-	1 aula	-	1,5 hora
Total (horas)	9 horas	9 horas	42 horas	4 horas	64 horas

Tabela 8: Calendarização das horas previstas para o estágio

4.2. Estágio profissional: Étape I

A introdução ao estágio teve início através de um primeiro contacto com a professora cooperante, que é também parte integrante da direção pedagógica da instituição de acolhimento.

Deste primeiro contacto, surgiu o ponto de partida para a intervenção pedagógica, tendo sido fornecidas à estagiária algumas informações sobre o funcionamento da escola, exposição do programa abordado e descrição das turmas.

a) Funcionamento do CDVS e contextualização pedagógica da instituição;

Continuando o CDVS fortemente ligado à *Royal Academy of Dance*, foi transmitido à estagiária que no presente ano letivo a escola iria contar com o apoio de uma examinadora dessa instituição que, para além das funções de docente, iria também estar a coordenar o departamento de dança e seus professores.

Foi também transmitido à estagiária a realização de uma reunião semanal de professores, sendo o horário praticado habitualmente entre as 10h00 e as 12h30 de 4ª feira.

b) Descrição das turmas existentes

Das várias possibilidades de trabalho expostas, a turma do 3º ano apresentou-se como uma boa opção, uma vez que era constituída por um conjunto heterogéneo de alunos no que diz respeito a:

- I. Composição da turma: 14 meninas e 1 rapaz;
- II. As capacidades físicas dos alunos serem variadas;
- III. O nível técnico e artístico dos alunos ser variado, tendo contribuído para isso a turma ter recebido duas alunas novas no curso oficial no presente ano letivo;
- IV. O interesse dos alunos ser variado, havendo até aquela data pelo menos um aluno interessado em frequentar o Programa Personalizado⁹ do CDVS.

A referida turma trabalharia com duas professoras responsáveis pela disciplina de TDC.

O horário da turma, contribuiu também para a referida seleção, uma vez que coincidia com a disponibilidade da estagiária para acompanhar a mesma.

3º ano – Horário de Técnicas de Dança Clássica					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Horário	14h45/16h15	10h30/12h00	14h40/16h10	13h30/15h00	14h45/16h15
Prof.	B	A	B	A	B

Tabela 9: Horário da disciplina de TDC do 3º ano do CDVS

Com os primeiros dados recolhidos foi feita a calendarização da 1ª etapa de trabalho.

⁹ O CDVS criou um Programa Personalizado que à data da reunião inicial do estágio, no dia 02/10/2017, reunia alunos de vários anos: 3º ano (1 aluno), 4º ano (1 aluna); 5º ano (2 alunas), 6º (2 alunas) e uma aluna que já terminou o 12º ano, totalizando sete alunos.

I				
Introdução ao Estágio Profissional				
Conhecimento da turma:				
Observação Estruturada; Participação acompanhada; Reuniões de professores; Lecionação (bloco 1)				
	Tipo de intervenção / professora responsável			
	Observação estruturada I	Participação acompanhada	Lecionação Bloco 1 Consolidação do Estilo A	Reuniões de professores
nº 1	03/out (1h30) Prof. A	26/out (1h30) Prof. A	21/nov (1h30) Prof. A	4/out (1h30)
nº 2	10/out (1h30) Prof. A	-	23/nov (1h30) Prof. A	11/out (1h30)
nº 3	17/out (1h30) Prof. A	-	28/nov (1h30) Prof. A	18/out (1h30)
nº 4	24/out (1h30) Prof. A	-	30/nov (1h30) Prof. A	25/out (1h30)
nº 5	09/nov (1h30) Prof. A	-	05/dez (1h30) Prof. A	08/nov (1h30)
nº 6	15/dez (1h30) Prof. B	-	07/dez (1h30) Prof. A	15/nov (1h30)
nº 7	-	-	12/dez (1h30) Prof. A	-
nº 8	-	-	14/dez (1h30) Prof. A	-

Tabela 10: Etapa I: Introdução ao Estágio Profissional

4.2.1. Observação estruturada e participação acompanhada

A fase da observação estruturada foi planeada com o objetivo de: a) recolher dados relativos aos hábitos de trabalho da turma, registando e descrevendo o relacionamento do professor com os elementos da turma na exposição da matéria, forma como soluciona problemas, *feedbacks*, estratégias e estilos de ensino (ou seja, interações relevantes entre professor-alunos); b) Efetuar a caracterização da turma e dos seus elementos; c) Registrar inferências.

Para tal, foram construídas seis tabelas distintas, através de um processo convergente ao longo das várias aulas observadas no que diz respeito à objetividade do tema observado, sendo as primeiras tabelas de observação de fim aberto e as últimas de observação focada.

As primeiras duas tabelas pretenderam retratar a observação da turma de um modo geral, registando de forma cronológica as interações entre professor-alunos. A terceira tabela pretendeu registar com um fim (semi) aberto as estratégias de ensino¹⁰ adotadas pela professora e registo de inferências. A quarta tabela registou o foco da observação em 20 aspetos do estilo de ensino adotado pela professora. A quinta tabela pretendeu registar os *feedbacks* da professora antes, durante e após cada exercício e respetivas reações das alunas. E a sexta tabela, em formato de lista de verificação, pretendeu registar de uma forma simples as atitudes e comportamentos dos elementos da turma, dividindo as observações em 3 níveis de evidencia observados: nada evidente / algo evidente / muito evidente.

Analisando as tabelas I e II (Apêndices A e B) foi possível aferir que as interações da professora e das alunas se agruparam naturalmente em cinco e quatro conjuntos respetivamente, conforme o exposto no apêndice AA.

Considerando que a tomada de decisão é o fator determinante que estabelece a relação ensino-aprendizagem, ou seja, o estilo de ensino, e os objetivos que se lhe seguem, sendo a sua estrutura de decisões o que a define de forma inabalável (Mosston & Ashworth, 2008), fomos à procura de evidencias que nos ajudassem a identificar o estilo de ensino (ou tipo de relacionamento ensino-aprendizagem) adotado e praticado nas aulas da turma observada. Assim sendo, foi possível inferir o seguinte:

Tendo como referência a representação esquemática da Figura 6, na pág. 36 deste documento foi possível reconhecer na relação ensino-aprendizagem liderada pela professora A, o fluxo do axioma descrito por Mosston & Ashworth (2008) e que dá origem à emergência da estrutura específica do estilo Comando. De forma muito evidente, a professora demonstra a adoção de comportamentos e atitudes coincidentes com a prática do estilo A, sendo clara a anatomia do referido estilo de ensino (figura 7).

¹⁰ Sara Ashworth no seu artigo de pesquisa *“Defining and implementing a teaching style”* defende que termos como: ‘modelos de ensino’, ‘estratégias de ensino’, ‘estilos de ensino’, ‘métodos de ensino’, ‘técnicas de ensino’, são termos comuns, frequentemente utilizados e muitas vezes trocados uns pelos outros na nossa literatura profissional. Ashworth também conclui que, estes termos aparecem não competindo entre si, mas sim como sinónimos, sendo utilizados como uma recomendação sobre como estruturar a interação ensino-aprendizagem.

Mueller & Mueller (1992) também abordam o tema especificando uma pouco que os estilos de ensino do Espetro, desenham a relação de tomada de decisão entre o professor e o aluno, e o estilo específico do papel do professor e dos alunos. Já as estratégias pedagógicas desenham a organização de pessoas, equipamentos e materiais: o design de materiais; e / ou os *timings* ou sequencia de eventos.

Tipicamente, uma estratégia pedagógica pode ser usada com uma série de estilos de ensino, porque as estratégias têm um delineamento limitado da tomada de decisão interpessoal ou relação do papel desempenhado entre professores e alunos (Mueller & Mueller, 1992).

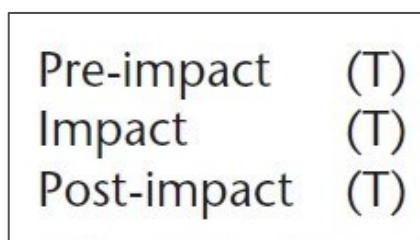


Figura 11: Anatomia do Estilo A (Mosston & Ashworth, 2008, p.79)

Resumo do comportamento pedagógico observado

<i>Clima da aula</i>	A professora sorri bastante enquanto ensina e utiliza uma linguagem corporal afável. Através do recurso ao silêncio, (uma tarefa difícil nesta aula em particular), conseguiu ir captando a atenção da turma e promover um ambiente sereno.
<i>Comunicação</i>	A professora foi recorrendo cada vez mais a uma linguagem não verbal, utilizando o próprio corpo para demonstrar o que desejava ver nas alunas, olhando nos olhos e sorrindo para as alunas que estavam a optar pela atitude e comportamento esperado (por exemplo, estar prontas antes do exercício começar) Mesmo com a dificuldade de só poder comunicar em inglês, a prof. A, utilizando muito bem a expressão corporal e facial para se fazer entender.
<i>Gestão do comportamento dos alunos</i>	Embora sempre com uma expressão afável, à medida que aula avançou a professora foi adotando uma postura cada vez mais formal e distante da turma, mantendo a turma atenta e em silêncio, conseguindo assim aumentar os períodos de trabalho efetivo.
<i>Estratégias de Ensino</i>	Utiliza vários sinais que as alunas reconhecem, são exemplos: a) para despertar os músculos abdominais as alunas bateram na sua própria barriga, b) para despertarem os glúteos fizeram um som com a boca (parecido com um beijinho) enquanto davam pequenos beliscões nelas próprias, c) perante a distração de uma das alunas utilizou um gesto simulando o sinal de Internet "are you in the zone?", d) deu as mãos a uma das alunas para a auxiliar na elevação.
<i>Matéria abordada</i>	A turma esteve a trabalhar nos exercícios para o teste de avaliação. Alguns exercícios estiveram a ser memorizados e praticados outros estiveram a ser introduzidos.
<i>Identificação do estilo de ensino</i>	O estilo comando

Tabela 11: Resumo do comportamento pedagógico observado (apêndices C e D)

Caracterização individual dos alunos	
Aluna	Comportamentos e atitudes
1	<p>Aluna pouco trabalhadora, com dificuldade em estar ativa e pronta. Revela muita dificuldade em estar em conformidade com o espírito da aula, estando por vezes distraída com a própria indisponibilizando-se para realizar as tarefas propostas e não contribuindo para a uniformidade do trabalho da turma especialmente nas fases de marcação dos exercícios e explicações da professora. Este seu comportamento não contribui para a identidade e orgulho de grupo, nem reforça o espírito de grupo Uma vez que não segue de forma sistemática, as instruções-chave da professora, na fase de marcação e explicação, não atinge os padrões estéticos específicos pedidos pela professora revelando muita dificuldade na adesão ao estilo Prática de Precisão. No entanto, sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC e vai desenvolvendo os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC e contribui para o controle do grupo, adotando atitudes e comportamentos adequados na fase de execução dos exercícios, replicando o modelo pedido embora de forma não imediata. Não é evidente, se consegue antever a sua performance/desempenho. Demonstra dificuldade em aplicar os <i>feedbacks</i> dados pela professora. Demonstra muitas fragilidades na sua eficiência ao longo da aula. Valoriza as relações emocionais com as colegas, o que promove a utilização do espaço com atenção e respeito pelos colegas.</p>
2	<p>Aluna muito aplicada. Demonstra de forma muito evidente capacidade de socializar dentro das normas da disciplina de TDC, indo ao encontro do espírito da aula, estando disponível e realizando todas as tarefas propostas. Desta forma, contribui para a uniformidade do trabalho da turma, seguindo as instruções-chave da professora de forma imediata e contribuindo através de atitudes e comportamentos adequados para o controle do grupo Contribui de forma sistemática para a identidade e o espírito de grupo, esforçando-se por atingir os padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Demonstra bons hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC e nas diferentes atividades da aula, utiliza o espaço com atenção e respeito pelos colegas. É uma aluna que se esforça por ser eficiente ao longo da aula, replicando o modelo pedido de forma imediata e demonstrando atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora. Aderiu estilo Prática de Precisão, de forma eficaz.</p>
3	<p>É uma aluna com muitas capacidades físicas e artísticas. Tem facilidade em seguir as instruções-chave da professora, atingindo com facilidade os padrões estéticos específicos pedidos pela professora, mas nem sempre é evidente porque se distrai com as colegas, utilizando o espaço com pouca atenção aos colegas. Embora saiba socializar dentro das normas da disciplina de TDC, nem sempre está em conformidade com o espírito da aula evidenciando ora alguma distração e falta de empenho na realização das tarefas propostas, ora uma falta de serenidade não sabendo aguardar pelo momento para falar, quer com as colegas quer com a professora. Contribui para a uniformidade do trabalho da turma e para a identidade e orgulho de grupo reforçando espírito de grupo. Desenvolve os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC com facilidade, contribuindo de forma irregular para o controle do grupo, pois nem sempre realiza as tarefas propostas em conjunto com a turma, adotando algumas atitudes e comportamentos menos adequados. Aderiu eficazmente ao estilo Prática de Precisão, replicando o modelo pedido de forma imediata, sendo evidente que consegue antever a sua performance/desempenho. Demonstra atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora e trabalha com eficiência ao longo da aula.</p>
4	<p>Aluna muito empenhada e com um trabalho muito consistente Demonstra bons hábitos e rotinas e sabe socializar dentro das normas da disciplina de de TDC. Trabalha em conformidade com o espírito da aula, estando disponível e realizando as tarefas propostas e em conjunto com a turma, contribuindo para o espírito de grupo; segue as instruções-chave da professora, assim como os padrões estéticos específicos pedidos. Adota atitudes e comportamentos muito adequados, contribuindo para o controle do grupo Movimenta-se utilizando o espaço com atenção aos colegas Replica o modelo pedido de forma correta e imediata, demonstrando atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora</p>
5	<p>Aluna atenta e com boas noções de musicalidade Sabe socializar e desenvolve hábitos e rotinas dentro das normas da disciplina de de TDC Adere com facilidade ao espírito da aula, estando disponível para realizar as tarefas propostas em conjunto com a turma, contribuindo para o espírito de grupo. Segue as instruções-chave da professora e segue facilmente os padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Por norma, adota atitudes e comportamentos adequados contribuindo para o controle do grupo, mas por vezes distrai-se tentando comunicar com as colegas; Movimenta-se utilizando o espaço com atenção aos colegas Replica o modelo pedido de forma correta e imediata e demonstra atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora</p>

Tabela 12: Caracterização individual das alunas: comportamentos e atitudes

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Caracterização individual dos alunos (tabela 12: continuação)	
Aluna	Comportamentos e atitudes
6	<p>Aluna muito focada, trabalhadora e muito empenhada na sua evolução, mas com fragilidades na sua auto-estima. Demonstra ótimos hábitos e rotinas e sabe socializar dentro das normas da disciplina de de TDC</p> <p>Trabalha sempre em conformidade com o espírito da aula, estando sempre disponível para realizar as tarefas propostas, em conjunto com a turma embora seja muito focada no seu próprio trabalho.</p> <p>Segue de forma imediata as instruções-chave da professora, tentando sempre corresponder aos padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Adota atitudes e comportamentos muito adequados, contribuindo para o controle do grupo. Movimenta-se utilizando o espaço com atenção aos colegas.</p> <p>Replica o modelo pedido de forma correta e imediata e presta muita atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora</p> <p>Demonstra eficiência ao longo de todas as aulas</p>
7	<p>Aluna muito dedicada ao trabalho e empenhada em evoluir.</p> <p>Desenvolve hábitos e rotinas e sabe socializar dentro das normas da disciplina de de TDC</p> <p>Está em conformidade com o espírito da aula / está sempre disponível para realizar as tarefas propostas, independentemente do acompanhamento ou não dos restantes elementos da turma.</p> <p>Segue as instruções-chave da professora e esforça-se por seguir os padrões estéticos específicos pedidos pela professora, mas devido às suas limitações técnicas tem dificuldade em concretizá-los.</p> <p>Adota atitudes e comportamentos bastante adequados, contribuindo para o controle do grupo.</p> <p>Movimenta-se utilizando o espaço com atenção aos colegas;</p> <p>Replica o modelo pedido de forma imediata, demonstrando eficiência ao longo da aula</p> <p>Demonstra muita atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora</p>
8	<p>Aluna muito interessada, mas com algumas fragilidades ao nível da concentração.</p> <p>Sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC, mas por vezes distrai-se conversando com as colegas ou com ela própria. Trabalha em conformidade com o espírito da aula, estando disponível e realizando as tarefas propostas)</p> <p>Contribui para a uniformidade do trabalho da turma, realizando habitualmente as tarefas propostas em conjunto com a turma. Contribui para a identidade do grupo e para o espírito de grupo.</p> <p>Segue as instruções-chave da professora, tentando atingir os padrões estéticos específicos pedidos pela professora</p> <p>Desenvolve os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC, embora fique por vezes a trabalhar de forma “automática”, ou seja, sem se envolver expressivamente.</p> <p>Contribui para o controle do grupo, adotando frequentemente atitudes e comportamentos adequados, por vezes tenta conversar com as colegas. Movimenta-se utilizando quase sempre o espaço com atenção e respeito pelo espaço dos colegas. Aderiu com facilidade ao estilo Prática de Precisão</p> <p>Replica o modelo pedido de forma imediata, demonstrando vontade em ter eficiência ao longo da aula</p> <p>Por vezes demonstra alguma falta de atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora</p>
9	<p>Aluna atenta e expressiva.</p> <p>Sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC, mas nem sempre está em conformidade com o espírito da aula, pois embora esteja disponível e realize as tarefas propostas, por vezes interrompe a aula com sugestões e pedidos de novas tarefas. Poderia, portanto, contribuir melhor para o controle do grupo.</p> <p>Nem sempre segue as instruções-chave da professora, tendo dificuldade em estar pronta na introdução dos exercícios. Desta forma contribui medianamente para a uniformidade do trabalho da turma, realizando algumas tarefas propostas com atraso em relação à turma, contrariando a unidade e o espírito de grupo</p> <p>Atinge facilmente os padrões estéticos específicos pedidos pela professora e desenvolve satisfatoriamente os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC</p> <p>Movimenta-se utilizando frequentemente o espaço com atenção e respeito pelo espaço dos colegas;</p> <p>Aderiu satisfatoriamente ao estilo Prática de Precisão;</p> <p>Replica o modelo pedido de forma imediata, mas nem sempre consegue antever a sua performance/desempenho</p> <p>Demonstra muita atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora, demonstrando ter uma eficiência ao longo da aula razoável.</p>
10	<p>É uma aluna com muitas capacidades físicas e artísticas, mas muito frágil em atenção e empenho.</p> <p>Embora saiba socializar dentro das normas da disciplina de TDC, frequentemente está distraída o que a impede de realizar as tarefas propostas e estar em conformidade com o espírito da aula.</p> <p>Contribui pouco para a uniformidade do trabalho da turma, realizando as tarefas propostas de forma “arrastada” em relação à turma.</p> <p>Contribui pouco para o espírito de grupo, reagindo lentamente às instruções-chave da professora, desenvolvendo e praticando pouco os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC.</p> <p>No entanto, replica o modelo pedido e atinge frequentemente, com evidente facilidade os padrões estéticos específicos pedidos pela professora;</p> <p>Contribui pouco para o controle do grupo, fazendo regularmente a professora ficar à sua espera para iniciar o exercício</p> <p>Utiliza o espaço com alguma atenção e respeito pelo espaço dos colegas</p> <p>Aderiu ao estilo Prática de Precisão com dificuldade</p> <p>Demonstra uma grande falta de atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora, especialmente os de carácter geral (para o grupo todo). Demonstra uma eficiência razoável ao longo da aula</p>

Tabela 12: Caracterização individual das alunas: comportamentos e atitudes (continuação)

Caracterização individual dos alunos (tabela 12: continuação)	
Aluna	Comportamentos e atitudes
11	<p>É uma aluna com um bom sentido de apresentação. Revela dificuldade em socializar dentro das normas da disciplina de TDC e, não estando por vezes em conformidade com o espírito da aula, pois nem sempre está disponível para realizar as tarefas propostas, conversando e rindo com as colegas. Por vezes, interrompe a aula com pedidos de novas tarefas, contribuindo assim de forma diminuta para o controle do grupo. Nem sempre segue as instruções-chave da professora, tendo dificuldade em estar pronta na introdução dos exercícios. Desta forma contribui medianamente para a uniformidade do trabalho da turma, realizando algumas tarefas propostas com atraso em relação à turma, contrariando a unidade e o espírito de grupo. Atinge satisfatoriamente os padrões estéticos específicos pedidos pela professora pois é bastante expressiva embora tenha consideráveis limitações técnicas. Revela alguma dificuldade em desenvolver os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC Movimenta-se frequentemente, com atenção e respeito pelo espaço dos colegas. Aderiu medianamente ao estilo Prática de Precisão, demorando por vezes bastante tempo a replicar o modelo pedido, demonstrando algum desinteresse pela antevisão da sua performance/desempenho; Demonstra muito pouca atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora, prejudicando a sua eficiência ao longo da aula.</p>
12	<p>É uma aluna bastante distraída e conversadora. Desenvolve com alguma dificuldade hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC e nem sempre sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC, interrompendo por vezes a aula com pedidos de novas tarefas. Não sabe aguardar pelo momento para falar quer com as colegas quer com a professora, demonstrando dificuldade em estar em conformidade com o espírito da aula. Por vezes não está disponível, nem realiza as tarefas propostas, conversando e rindo com as colegas de forma. Nem sempre segue as instruções-chave da professora, tendo dificuldade em estar pronta na introdução dos exercícios. Desta forma, contribui medianamente para a uniformidade do trabalho da turma, realizando algumas tarefas propostas com atraso em relação à turma, contrariando a unidade e o espírito de grupo. Atinge com dificuldade os padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Movimenta-se frequentemente, com pouca atenção e respeito pelo espaço dos colegas. Aderiu medianamente ao estilo Prática de Precisão, demorando por vezes bastante tempo a replicar o modelo pedido, demonstrando alguma desatenção e desinteresse pela antevisão da sua performance/desempenho Embora demonstre satisfação quando a professora lhe dá atenção, demonstra muito pouca atenção aos <i>feedbacks</i> dados pela professora, havendo poucas alterações na execução do seu trabalho, prejudicando a sua eficiência ao longo da aula.</p>
13	<p>É uma aluna pouco empenhada e distraída. Demonstra alguma dificuldade em adotar hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC e nem sempre sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC, interrompendo por vezes a aula com pedidos de novas tarefas. Não sabe aguardar pelo momento para falar quer com as colegas quer com a professora, demonstrando dificuldade em estar em conformidade com o espírito da aula. Por vezes não está disponível, nem realiza as tarefas propostas, conversando e rindo com as colegas de forma regular, contribuindo pouco para reforçar o controle do grupo. Nem sempre segue as instruções-chave da professora, tendo dificuldade em estar pronta na introdução dos exercícios. Desta forma, contribui medianamente para a uniformidade do trabalho da turma, realizando algumas tarefas propostas com atraso em relação à turma, contrariando a unidade e o espírito de grupo. Atinge com dificuldade os padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Movimenta-se frequentemente, com pouca atenção e respeito pelo espaço dos colegas. Aderiu medianamente ao estilo Prática de Precisão, mas demora frequentemente a replicar o modelo pedido, demonstrando alguma desatenção e desinteresse pela antevisão da sua performance/desempenho Demonstra muito pouco interesse pelos <i>feedbacks</i> dados pela professora, havendo poucas alterações na execução do seu trabalho, prejudicando a sua eficiência ao longo da aula.</p>
14	<p>É uma aluna emocionalmente frágil, muito prestável e muito educada. Sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC, mas por vezes o seu estado de espírito revela alguma dificuldade em estar em conformidade com o espírito da aula, realizando as tarefas propostas com uma expressão triste. Ainda assim, contribui de forma regular para a uniformidade do trabalho da turma, realizando as tarefas propostas em conjunto com a turma e contribuindo para a identidade e espírito de grupo. Segue as instruções-chave da professora, mas por vezes nas atividades que requerem mais energia ou inicia tardiamente ou executa-as mais lentamente. Assim sendo, embora desenvolva os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC, atinge medianamente os padrões estéticos específicos pedidos pela professora. Contribui bastante para o controle do grupo, adotando atitudes e comportamentos adequados. Movimenta-se com segurança, utilizando o espaço com atenção e respeito pelos colegas. Aderiu razoavelmente ao estilo Prática de Precisão, mas tem algumas fragilidades na sua aplicação, replicando o modelo pedido de forma não-imediata, sendo por vezes pouco evidente a sua capacidade de ante-visão da sua performance/desempenho, demonstra alguma dependência pelos <i>feedbacks</i> dados pela professora, revelando pouca autonomia em aplicar as correções fornecidas pela professora, demonstrando pouca eficiência ao longo da aula.</p>

Tabela 12: Caracterização individual das alunas: comportamentos e atitudes
(Apêndices A, B, C, D e F: tabelas de observação I a IV)

Analisando as informações registadas na tabela de observação VI (apêndice F) foram elaborados três gráficos: 1) o gráfico da figura 8, 2) o gráfico da figura 9 e, 3) o gráfico da figura 10

- 1) O gráfico da figura 8, reflete os comportamentos e atitudes observados por aluna, sendo possível concluir que:
 - a) Apenas duas alunas (4 e 6), demonstraram adotar, de forma muito evidente, comportamentos e atitudes coincidentes com a prática do estilo A, em todos os aspetos observados;
 - b) Seis alunas (2, 5, 7, 8, 9 e 14) demonstraram, de forma muito evidente, mais de metade dos aspetos observados;
 - c) A aluna 1 revelou graves dificuldades de cooperação e não foi evidente a sua adesão em mais de metade dos aspetos comportamentais e atitudinais observados;
 - d) Seis alunas, (1, 3, 10, 11, 12 e 13) manifestaram ausência total de evidencia em pelo menos um aspeto observado;
 - e) A aluna 12, demonstrou em todos os aspetos observados, o mesmo nível de alguma evidencia

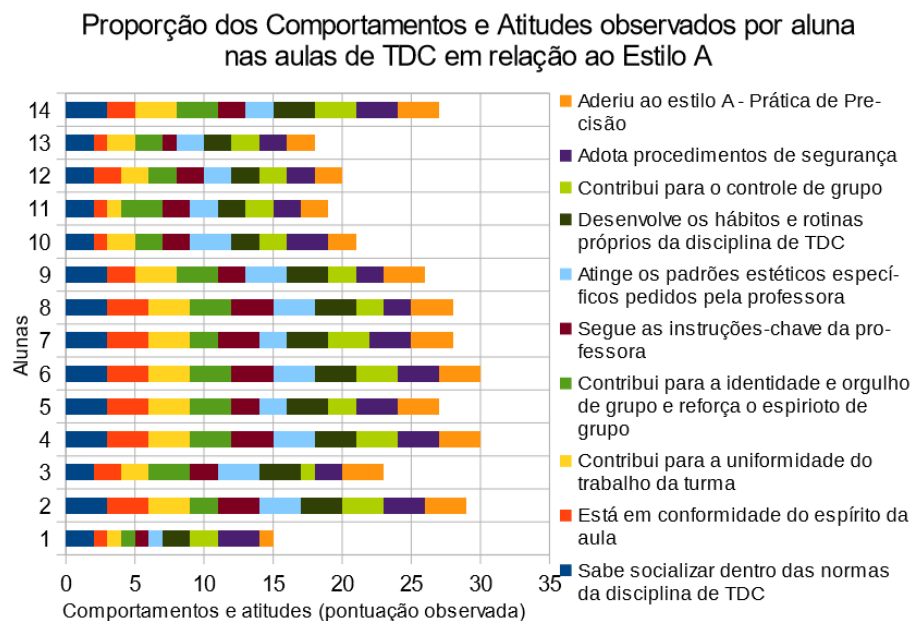


Figura 12: Comportamentos e atitudes observados por aluna em relação ao estilo A (Apêndice F)

- 2) O gráfico da figura 9, reflete a observação das competências relacionadas com o estilo A que cada aluna demonstra ter.
 - a) Apenas as alunas 2, 4, 6 e 7 demonstraram ter adquirido de forma muito evidente as quatro competências observadas;

- b) Seguindo-se a aluna 5, com a observação de três competências muito evidentes e uma competência algo evidente;
- c) As alunas 3 e 8, demonstraram ter adquirido duas competências de forma muito evidente e outras duas competências com alguma evidência;
- d) Na aluna 9, foi possível observar apenas uma competência de forma muito evidente e as restantes três competências de forma algo evidente
- e) A aluna 10, foi a única a demonstrar os três níveis de evidencia nas quatro competências observadas, tendo sido possível observar muita evidencia em uma competência, alguma evidencia em duas competências e ausência de evidencia em uma competência;
- f) A aluna 14, demonstrou de forma uniforme ter adquirido todas as quatro competências, com alguma evidencia;
- g) As alunas 1 e 11 demonstraram apenas uma competência observada com alguma evidencia, sendo aquisição das restantes competências nada evidente;
- h) A aluna 13, foi a única que não evidenciou ter adquirido nenhuma das quatro competências observadas

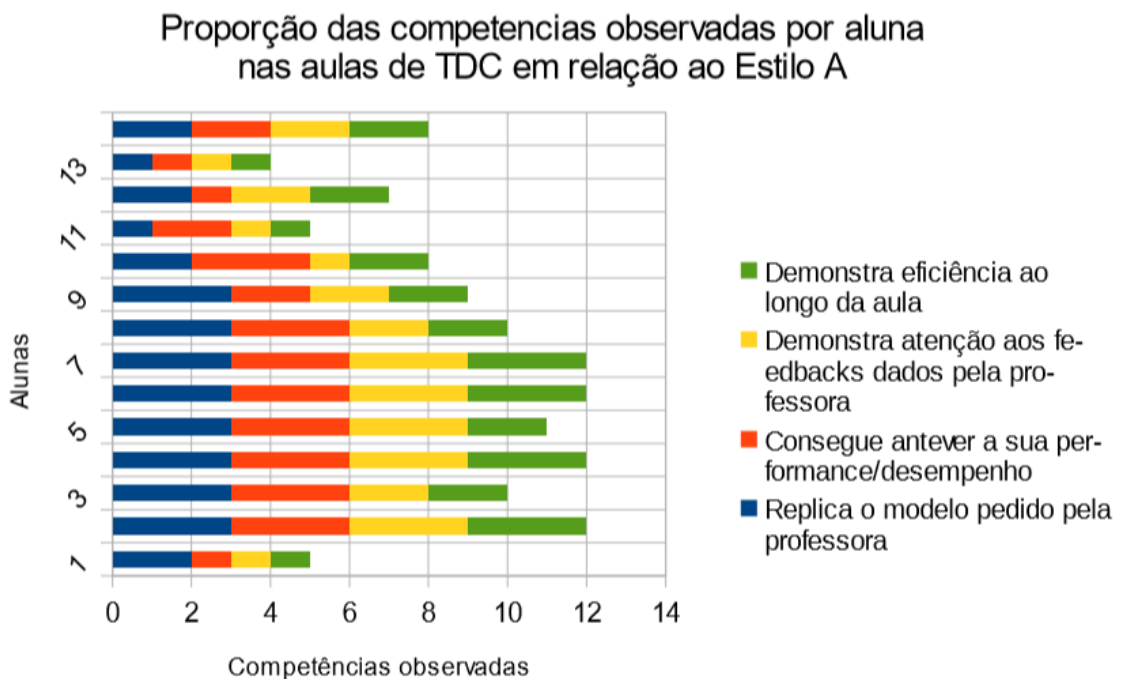


Figura 13: Competências observadas por aluna em relação ao estilo A (apêndice F)

- 3) O gráfico da figura 10, reflete os comportamentos e atitudes observados na turma, sendo possível concluir que:

- a) Os quatro aspetos comportamentais observados com mais evidencia foram: 1) a capacidade de desenvolver os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC, 2) saber socializar dentro das normas da disciplina de TDC, 3) adotar procedimentos de segurança, 4) aderir ao estilo A – Prática de Precisão
- b) A competência observada com mais evidencia foi a capacidade de replicar o modelo pedido pela professora
- c) A segunda competência observada com mais evidencia foi a capacidade de conseguir antever a sua performance / desempenho;
- d) As duas competências observadas com menos evidencia foram: 1) a capacidade de demonstrar atenção aos *feedbacks* dados pela professora e 2) a capacidade de demonstrar eficiência ao longo da aula
- e) O segundo aspeto comportamental observado com menos evidencia na turma, foi a capacidade de seguir as instruções-chave da professora.
- f) O aspeto comportamental observado com menos evidencia na turma, foi capacidade de contribuir para o controle do grupo;

Escala de Comportamentos e Atitudes observados na turma

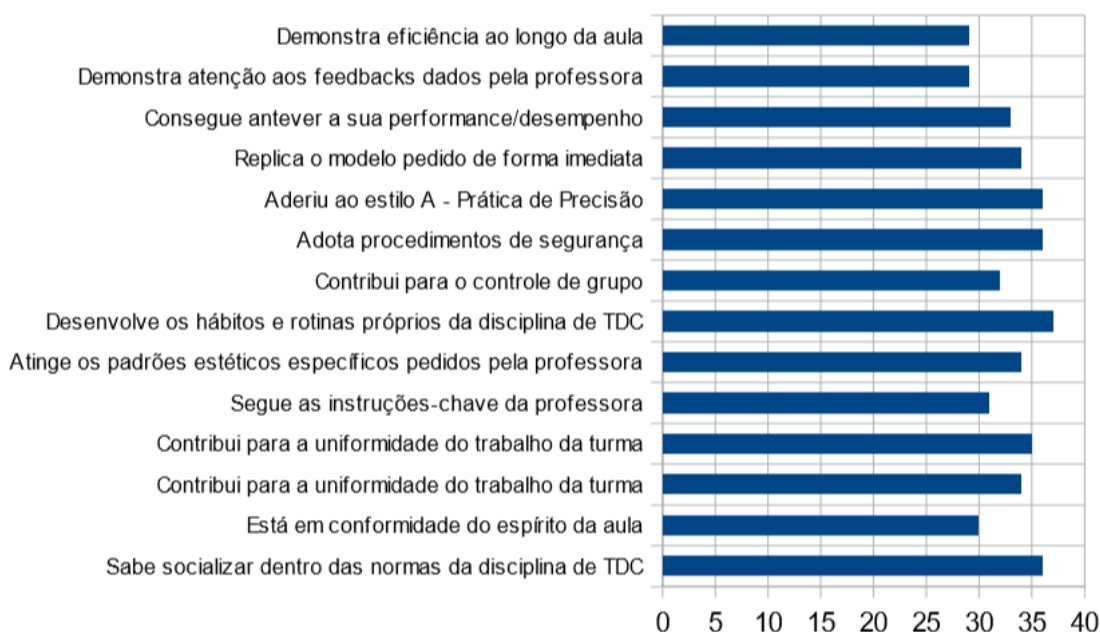


Figura 14: Escala de comportamentos e atitudes observados na turma (apêndice F)

Para construir, a caracterização individual dos alunos, quanto à sua demonstração técnica, embora tenha tido início na fase de observação estruturada I, continuou durante os meses de novembro e dezembro, culminando com a observação da prova final do 1º período.

Assim sendo, foi elaborado um levantamento das características individuais recorrendo ao registo em Diário de Bordo de: a) informações recolhidas nas reuniões de professores, b) conversas informais com as professoras titulares da turma e c) inferências resultantes da observação informal e reflexões da estagiária.

Os aspetos observados foram os constantes na tabela 16, dando origem à tabela constante no final do Diário de Bordo 3 (apêndice G).

Aspetos observados:

Colocação da cintura pélvica: neutra / em anteversão / em retroversão

Colocação da coluna vertebral

Desvios posturais: hiperlordose lombar, hipercifose dorsal e escoliose

Colocação da cintura escapular e cabeça

Controle do *turn-out*

Colocação do peso sobre os pés:

Pronação (rolamento para dentro) / Supinação (rolamento para fora)

Rotação externa da anca (*turn out*)

Flexão e Extensão dos membros inferiores

Extensão da coluna vertebral

Flexão plantar (pé)

Tabela 13: Caracterização individual dos alunos : Técnica Aspetos observados

4.2.2. Lecionação: Bloco 1, Consolidação do Estilo A

Aulas 1 a 4

Each landmark style is defined by its decisions, which inherently produce specific objectives. This precision in analyzing decisions led to the addition of several new landmark teaching-learning behaviors (and to eliminating one—the small group style). The more Mosston and this author observed actual classroom events to research the assumptions of the Spectrum, the more we realized that decisions are the pivotal element in the chain of events that form the teaching-learning relationship. (Mosston & Ashworth, 2008, p.xix)

Uma vez em contacto com a turma, começamos por fazer uma apresentação resumida sobre o trabalho de investigação que a professora estagiária se propunha fazer, cuja temática

abordaria os diferentes estilos de ensino que os professores podem adotar, sendo uma oportunidade enriquecedora para toda a turma.

Durante as primeiras aulas de leção, ainda em fase de conhecimento da turma e, no sentido de o nosso contacto com a turma, provocar o mínimo impacto possível quer no aproveitamento das alunas quer na implementação do nosso trabalho, decidimos consolidar o trabalho realizado com e pela professora A, aderindo ao tipo de relação ensino-aprendizagem já implementado, assim como também ao conteúdo programático. Para tal, dois fatores circunstanciais contribuíram de forma simultânea, nesta decisão:

- a) A ausência da professora A, durante as quatro últimas semanas do 1º período, adivinhava-se por si só, ser um fator desestabilizador da turma. Assim, consideramos importante fazer a introdução de uma nova professora à turma de forma cuidadosa e progressiva.
- b) A proximidade da data da Prova Final do 1º período, que se realizaria no final das duas semanas seguintes, para a qual se previa ser necessário: a) introduzir com brevidade algum vocabulário novo e b) ensinar as sequências da prova em pouco tempo.

Uma vez que a distribuição de decisões do estilo 'Comando' (o primeiro referencial das relações professor-aluno no espectro de Mosston), cria um conjunto de objetivos de aprendizagem, que é essencial para a experiência de todos os estudantes (Mosston & Ashworth, 2008), consideramos que o estilo de ensino 'Comando' seria o mais apropriado, para dar início ao trabalho de leção com a turma.

Nesta primeira fase de contacto com a turma, sentimos de forma intensa a responsabilidade das decisões em cadeia, tão bem descritas por Mosston e Ashworth "The entire structure of the Spectrum stems from the initial premise that teaching behavior is a chain of decision making. Every deliberate act of teaching is a result of a previous decision." (2008, p.9).

Durante a preparação para a Prova Final do 1º período, o comportamento da turma deteriorou-se, provocando uma diminuição de aproveitamento transversal a todas as alunas e, observando-se comportamentos parecidos quer nas aulas da professora B, quer nas da professora estagiária. Tendo-se sentido ao nível comportamental o seguinte:

- Aumento dos atrasos às aulas e de outros comportamentos desadequados: entrar na aula a conversar, conversar e rir ao longo da aula com os colegas, interromper repetidamente a professora.

- Dificuldade em manter o silêncio durante a aula e, intervindo apenas quando necessário
- Dificuldade em realizar as tarefas propostas pela professora, em conjunto com a turma: não querendo dar início às aulas, não marcando ou marcando mal os exercícios da aula, estar distraída consigo mesma;
- Dificuldade em seguir as instruções-chave da professora, nomeadamente nas preparações dos exercícios, impedindo que a mente e o corpo estejam preparados para os exercícios a aula;
- Dificuldade em aderir ao estilo A 'Comando';

O comportamento acima descrito, provocou uma dificuldade acrescida em alcançar os objetivos relativos à matéria propriamente dita, uma vez que:

A técnica de Dança Clássica apoia-se em princípios, normas de conduta e regras de execução de exercícios e passos que se encontram indissociavelmente interligados sem ser possível, na prática, separá-los e que, desta forma, possibilitam o adestramento, a estruturação e o desenvolvimento dos corpos que a executam. (Nascimento, 2010, p. 78)

Tendo sido sentidas dificuldades nos seguintes pontos:

- Dificuldade em reproduzir de forma imediata os exercícios marcados nas aulas;
- Dificuldade em conseguir a exatidão e precisão técnica, aspeto muito necessário na disciplina de TDC;
- Dificuldade em executar os exercícios da prova de forma sincronizada com as colegas
- Dificuldade em alcançar de forma imediata os objetivos específicos das aulas:

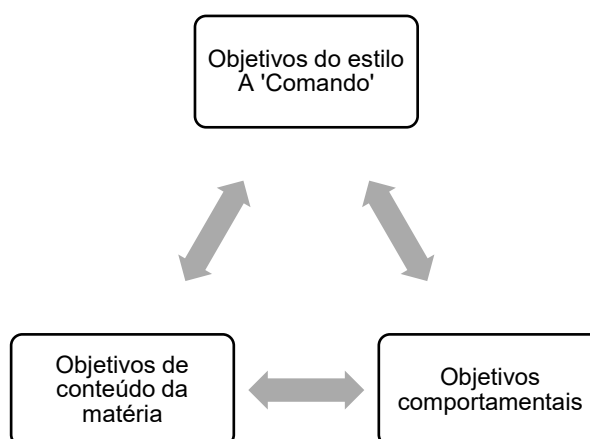


Figura 15: Interligação dos objetivos do estilo A 'Comando'

Aulas 5 a 8

Teaching physical education skilfully is a difficult and complex job. Practitioners need to be able to cope with pupils' diferente personalities experiences developmental stages and learning abilities as well as the very diferente nature of certain activities and locations in which they must be taught. Thus, only the utilization of a variety of approaches would seem to suffice if pupils are to receive the breadth and depth the teaching they need and deserve. (Bayl

Após a Prova final do 1º período, e após a intervenção da diretora pedagógica descrita no Diário de Bordo (apêndice G), entramos novamente em contacto com a turma agora com mais serenidade.

No momento de apresentação e explicação do estilo A e tendo consciência do eventual impacto negativo que o termo 'Comando' pudesse despertar nas alunas, a referida relação ensino-aprendizagem foi apresentada à turma como estilo 'Comando' ou 'Prática da Precisão'. A apresentação foi feita em modo de exposição verbal e acompanhada por um poster informativo de sala de aula (ver Apêndice J).

Para alguns, o nome de estilo de 'Comando' produz uma emoção negativa (Metzler, 1983), que os impede de reconhecer a validade desse comportamento de ensino-aprendizagem. Na interpretação deste autor, o objetivo, ao estabelecer nomes de referência para diferentes comportamentos de ensino-aprendizagem, é o de estabelecer uma linguagem comum entre professores e educadores, um quadro de referência que nos "permite conversar

sobre o ensino de maneira clara e eficiente e reivindicar esse jargão como nosso - diferente de outros campos de ensino”¹¹ (Metzler, 1983, p. 146), tendo consciência que, a importância de qualquer relação de ensino-aprendizagem não é o seu nome, mas o conjunto de decisões que levam aos objetivos educacionais (Metzler, 1983).

Embora Muska Mosston tenha selecionado deliberadamente o nome de estilo de ‘Comando’ pois capturou a essência da relação de decisão deste estilo, segundo Metzler (1983) o nome é arbitrário. Mosston poderia ter nomeado este primeiro comportamento, de qualquer das seguintes formas: Prática de Precisão, Resposta ao sinal, Prática de Imitação, Prática de seguir o Líder, Prática de Resposta Coral, Prática de Resposta Imediata, Prática de campo de treino, etc. (Mosston, 2008).

Decidimos alicerçar os conhecimentos já adquiridos empiricamente pelos elementos da turma, e em jeito de tomada de consciência procedeu-se em conjunto à identificação das relações ensino-aprendizagem já conhecidas e vivenciadas pelos alunos nas aulas de TDC, referindo-nos assim ao estilo A como ‘Prática de Precisão’.

Através do poster informativo de sala de aula, evidenciamos os benefícios deste estilo de ensino, tendo sido transmitido às alunas de forma progressiva ao longo das aulas os respetivos objetivos comportamentais (tabela 14).

Objetivos da PRÁTICA da PRECISÃO (estilo A)	
Objetivos de conteúdo de matéria	Objetivos comportamentais
<ul style="list-style-type: none">• Reproduzir de forma imediata o modelo dado pela professora;• Conseguir a exatidão e precisão no desempenho;• Alcançar resultados imediatos;• Alcançar um desempenho de grupo sincronizado (ou seja, uma <i>performance</i> sincronizada);• Aderir a um modelo predeterminado;• Dominar as especificidades da matéria (da Técnica de Dança Clássica);• Perpetuar tradições culturais e seus rituais;• Usar o tempo de forma eficiente;• ABORDAR mais matéria;(...)	<ul style="list-style-type: none">• Saber socializar dentro das normas da disciplina• Realizar livremente as tarefas propostas pela professora.• Realizar as tarefas propostas, em conjunto com a turma.• Contribuir para a identidade e orgulho de grupo e reforçar o espírito de grupo• Seguir as instruções-chave da professora• Realizar os padrões estéticos específicos pedidos pela professora.• Desenvolver os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC• Adotar atitudes e comportamentos adequados. (<i>Contribuir para o controle do grupo</i>)• Utilizar o espaço com atenção e respeito pelos colegas. (<i>Adotar procedimentos de segurança</i>)• Aderir ao estilo Prática de Precisão

¹¹ “It then enables us to converse about teaching in a clear, efficient manner and to claim this jargon as our own – different from other teaching fields.” Tradução livre da autora do presente relatório

Tabela 14: Objetivos do estilo A, adaptação às aulas de TDC a partir da tabela de Mosston & Ashworth (2008, p.76)

Durante este período de quatro aulas, foi então dado especial enfoque às principais características do estilo A.

Começamos por explicar às alunas que

- Quando os professores e os alunos estão numa situação estão numa situação frente a frente ou olhos nos olhos, existe uma variedade de decisões que podem ser feitas quer pelo professor quer pelos alunos.
- Essas decisões podem ser distribuídas entre o professor e os alunos de maneiras variadas dependendo da relação escolhida para um determinado momento.
- Uma maneira possível é estabelecer um relacionamento em que o papel da professora é o de tomar todas as decisões da aula e o papel dos alunos é seguir, executar e responder cada decisão, ou seja, a cada comando (ou estímulo).
- O propósito deste tipo de relacionamento (que é chamado de “estilo comando” ou “prática da precisão”) é o de provocar uma resposta imediata nos alunos para que certas tarefas possam ser aprendidas com precisão e num curto período de tempo.
- Vários episódios neste estilo, permitem alcançar mais facilmente objetivos, tais como a REPLICAÇÃO de um modelo, a PRECISÃO e EXATIDÃO do desempenho.

Seguidamente foi aplicada a primeira ficha de tarefas (apêndice N) que ao longo de seis aulas, pretendeu através do canal cognitivo, auxiliar os elementos da turma a alcançarem de uma forma mais consciente e deliberada os objetivos do estilo A.

A ficha de tarefa pretendia também apelar à reflexão das alunas fora do contexto de sala de aula. Para tal as alunas foram convidadas a escrever durante as férias de Natal, um pequeno texto em forma de reflexão acerca das dificuldades e facilidades sentidas na aplicação do estilo A e o que se comprometem a alterar.

No início do 2º período, após as alunas terem entregado as suas reflexões, foram criados alguns momentos nas aulas para as alunas lerem os seus textos à turma. Sentimos necessidade de contrainterrogar as alunas, no sentido de para promover a discussão do tema em grupo sobre o tema. Os registos das reflexões encontradas foram transcritos e encontram-se espelhadas do apêndice O.

4.3. Estágio profissional: Fase II

II				
Desenvolvimento				
Aplicação do estudo				
Participação acompanhada; Planeamento das aulas;				
Aplicação do Questionário I; Lecionação Bloco 2 & Bloco 3				
	Tipo de intervenção / professora responsável			
	Participação acompanhada	Lecionação Bloco 2 Estilo A & introdução ao estilo B; Questionário I	Lecionação Bloco 3 Estilo B & introdução ao estilo C	Reuniões de professores
nº 1	-	05/jan (1h30) Prof. B	02/mar (1h30) Prof. B	22/nov (1h30)
nº 2	10/jan (1h30) Prof. B	12/jan (1h30) Prof. B	09/mar (1h30) Prof. B	29/nov (1h30)
nº 3	17/jan (1h30) Prof. B	19/jan (1h30) Prof. B	16/mar (1h30) Prof. B	06/dez (1h30)
nº 4	24/jan (1h30) Prof. B	26/jan (1h30) Prof. B	23/mar (1h30) Prof. B	13/dez (1h30)
nº 5	31/jan (1h30) Prof. B	02/fev (1h30) Prof. B		10/jan (1h30)
nº 6	07/fev (1h30) Prof. B	09/fev (1h30) Prof. B		17/jan (1h30)
nº 7	-	16/fev (1h30) Prof. B		24/jan (1h30)
nº 8	-	23/fev (1h30) Prof. B		07/fev (1h30)
nº 9	-	-		21/fev (1h30)
nº 10	-	-		28/fev (1h30)
nº 11	-	-		14/mar (1h30)
nº 12	-	-		21/mar (1h30)

Tabela 15: Étape II: Desenvolvimento do Estágio Profissional

A Étape II do estágio teve início no 2º período letivo, com ambas as fases de Participação acompanhada e Lecionação (bloco 2) a decorrerem simultaneamente.

No início do 2º período, ficou estipulado em reunião de professores a distribuição da matéria pelos professores das várias turmas do CDVS. A distribuição entre professores na turma do 3º ano foi feita conforme a tabela seguinte.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
3º ano	Professora B	Professora A	Professora B + Estagiária	Professora A	Professora B / estagiária
	30 min, Condicionamento	Pontas	30 min. Condicionamento	Ballet	Barra / Centro IF
	60 min. Syllabus IF + Pontas	Coreografia	60 min. Syllabus IF + Allegro	Coreografia	Varição 2
				Varição 1	Coreografia

Tabela 16: Distribuição da matéria pelos professores do 3º ano do CDVS

A turma do 3º ano iria entrar em fase de preparação efetiva para o exame de *Intermediate Foundation* da *Royal Academy of Dance* (RAD), tendo havido trabalho complementar durante as férias de Natal para os alunos aprenderem o syllabus de *Intermediate Foundation*.

Paralelamente seria preparada pela professora A, nas suas aulas, uma coreografia de *estilo de character* para uma apresentação publica a realizar no final do mês de janeiro, sendo necessário praticar a referida coreografia nas restantes aulas da professora B.

Relativamente à turma do 3º ano especificamente, embora tenham havido melhorias no seu comportamento, esta ainda apresenta sinais de indisciplina pelo que, a diretora pedagógica (e professora cooperante) aconselhou a manter a regra da tolerância zero implementada no final do 1º período, relativamente à impossibilidade das alunas falarem dentro da sala de aula.

4.3.1. Participação acompanhada

Nesta fase, acompanhamos as aulas da professora B.

Ficou combinado que, ao longo da aula, iríamos auxiliar nas correções dadas aos alunos, havendo liberdade para a movimentação pela turma sempre que fosse conveniente.

Este trabalho, permitiu-nos fornecer às alunas *feedbacks* de caracter mais privado, onde poderam ser transmitidas informações mais pessoais e que não desconcentram os elementos da turma vizinhos.

4.3.2. Questionário I

Tendo como ponto de partida, os registos realizados na *Étapa I* deste estágio, os quais permitiram elaborar a caracterização da turma e seus elementos não só relativamente aos aspetos comportamentais como também em relação à sua demonstração técnica, foi possível construir um questionário, cujo objetivo principal fosse aferir a perceção dos alunos em relação à relação ensino-aprendizagem estabelecida entre eles próprios e as suas professoras de TDC.

Antes da aplicação do questionário, foi apresentado às alunas um termo de consentimento conforme o constante no apêndice H.

Assim sendo, no início de fevereiro as alunas responderam a um questionário de onze perguntas, constituído por duas secções distintas, compostas respetivamente, por seis e cinco diferenciais semânticos de seis pontos cada um (por exemplo: desde 'totalmente controlada' = 1 até 'totalmente livre' = 6):

- 1) a primeira secção direcionada para registar o bem-estar percecionado pelos alunos durante as aulas de TDC, utilizou os seguintes diferenciais: controlada/livre, excluída/incluída, embaraçada/desinibida, aborrecida/interessada, desvalorizada/considerada, preocupada/tranquila;
- 2) a segunda secção com foco na perceção dos alunos em relação ao efeito da matéria abordada neles próprios, utilizando os seguintes diferenciais: Difícil/fácil, fracasso/sucesso, incapaz/segura, desagradável/gradável, inativa/ativa.

A amostra foi constituída por N = 11 alunas

Resultados

Perceção de bem-estar

Analisando as respostas aos seis diferenciais semânticos referentes à primeira secção 'Como caracterizas o teu bem-estar durante as aulas de Técnica de Dança Clássica?' em relação a: a) perceção da liberdade de ação em relação à professora, b) perceção da sua integração no grupo, c) perceção de conforto perante a turma, d) perceção do nível de entusiasmo, e) perceção da sua valorização pública, f) perceção dos seus níveis de ansiedade, obtivemos os espelhados na tabela 14.

Perceção da matéria

As respostas aos cinco diferenciais semânticos referentes à pergunta da segunda secção 'Como caracterizas o efeito da matéria em ti, durante as aulas de TDC?' em relação:

a) ao grau de dificuldade percebido, b) ao nível de aprendizagem percebido, c) à capacidade de execução percebida, d) à perceção da qualidade dos exercícios, e e) ao nível de atividade percecionado, deram origem aos resultados expostos na tabela 15.

Análise da 1ª secção do Questionário I						
Como caracterizas o teu bem-estar durante as aulas de Técnica de Dança Clássica?						
	Totalmente 1	Bastante 2	Pouco 3	Pouco 4	Bastante 5	Totalmente 6
Controlada / livre	0 (0%)	0 (0%)	5 (45,5%)	2 (18,2%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)
Excluída / incluída	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)	7 (63,6%)
Envergonhada / desinibida	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,2%)	6 (54,5%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)
Aborrecida / interessada	0 (0%)	4 (36,4%)	1 (9,1%)	0 (0%)	5 (45,5%)	1 (9,1%)
Desvalorizada / considerada	0 (0%)	0 (0%)	7 (63,6%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)
Preocupada / tranquila	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)	7 (63,6%)
	50%			50%		

Tabela 17: Análise da 1ª secção do Questionário I

Análise da 2ª secção do Questionário I						
Como caracterizas o efeito da matéria em ti, durante as aulas de TDC?						
	Totalmente 1	Bastante 2	Pouco 3	Pouco 4	Bastante 5	Totalmente 6
Difícil / fácil	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,1%)	7 (63,6%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)
Fracassada / bem-sucedida	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,2%)	6 (54,5%)	3 (27,3%)	0 (0%)
Incapaz / segura	0 (0%)	1 (9,1%)	4 (36,4%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)
Desagradável / agradável	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,1%)	8 (72,7%)	2 (18,2%)
Inativa / ativa	0 (0%)	0 (0%)	5 (45,5%)	1 (9,1%)	3 (27,3%)	2 (18,2%)

Tabela 18: Análise da 2ª secção do Questionário I

4.3.3. Lecionação: Bloco II

No início do mês de fevereiro, as alunas 4 e 6, os dois elementos da turma com melhores resultados técnicos e artísticos, aderiram ao programa de 'alto rendimento' do CDVS (explicado no início do presente capítulo). Tendo isso representado uma implicação direta na turma, uma vez que ficará mais reduzida em quantidade de alunos e com um trabalho mais homogénio no que diz respeito ao nível técnico dos restantes elementos da turma.

Projetar uma tarefa dando destaque específico ao desenvolvimento, em vez de selecionar apenas uma atividade física, leva os episódios, lições e projetos a um nível de desenvolvimento diferente. Essas experiências de aprendizagem enfatizam os atributos humanos, tornando-se associadas às qualidades humanas, e não apenas ao conteúdo ou à tarefa específica (Mosston & Ashworth, 2008).

Segundo Papaioannou (1995) os professores que favorecem os alunos de alto rendimento (*high achievers*) dão um alto valor à habilidade ou capacidade (*skill*) e, portanto, os alunos tendem a concentrar-se no nível de competência e a envolverem-se com o *ego*. Por outro lado, numa aula que valorize o progresso pessoal, a questão de quem é melhor é irrelevante. Portanto, as percepções de orientação de aprendizagem são incompatíveis com as percepções do tratamento do professor em favor de grandes realizadores (*high achievers*). De facto, entre três situações possíveis (a) um clima não motivacional, b) uma atmosfera orientada para o alto desempenho e c) um ambiente altamente orientado para a aprendizagem), os alunos de baixa capacidade provavelmente serão ajudados apenas na situação de alta aprendizagem. Assim, os professores que tentam desenvolver as habilidades de todos os alunos são, provavelmente, os únicos educadores que realmente ajudam os alunos com baixo desempenho.

O estudo de Papaioannou, (1995), demonstra que a combinação de uma estrutura de objetivos fortemente orientada para a aprendizagem e pouco orientada para o desempenho pode ajudar a sustentar a igualdade motivacional no contexto da atividade física. As crianças que percebem um clima altamente orientado para a aprendizagem ou pouco orientado para o desempenho não relatam que seus instrutores favorecem os bons executantes e parecem menos propensas a ficar aterrorizadas em participar nas atividades físicas e desportivas com pares de alto desempenho. Dar uma forte ênfase no domínio de uma tarefa sustenta altos níveis de motivação em crianças de todos os níveis de desempenho percebidas.

O referido estudo de Papaioannou, (1995), sugere que, para ensinar as crianças a adotarem o exercício físico como um hábito de vida, os educadores devem fornecer um ambiente que apoie o progresso pessoal e que não estabeleça um alto valor nos resultados nem no tamanho da habilidade.

Partindo desta premissa, a nossa atenção na fase de pré-impacto (planificação) centrou-se nas alunas em dois grupos de alunas destintos:

- 1) As alunas que demonstravam dificuldades na adesão a comportamentos e atitudes condizentes com o estilo A. Nomeadamente as alunas 1, 3, 10, 11, 12, 13, 14.

- 2) As alunas de rendimentos e capacidades técnicas mais baixas. Nomeadamente as alunas 1, 7, 8, 11, 13, 14

Tendo como base a matéria a ser abordada para o exame de *Intermediate Foundation* da Royal Academy of Dance, fizemos um levantamento de tarefas / episódios possíveis de serem aplicados nas aulas de TDC (apêndice U). Essa lista, embora construída no início do bloco II de lecionação, reflete também a abordagem das diferentes tarefas no estilo de ensino A (aplicado no bloco 1 da lecionação). Ao longo das duas últimas fases de lecionação este documento sofreu constantes atualizações, contendo a sua versão final informação sobre a aplicação dos referidos episódios durante todo o estágio profissional.

Iniciamos então a introdução ao estilo B Prática.

- 1) Com o auxílio do poster informativo de sala de aula (apêndice K) foi transmitido às alunas uma nova expectativa de trabalho;
- 2) Foram apresentadas as expectativas e os objetivos do novo estilo de ensino;
- 3) Descrevemos o papel dos alunos e da passagem de algumas decisões para as elas. Apontamos no poster, as nove decisões que o novo estilo previa serem passadas para as alunas: a) Ordem das tarefas, b) Quando iniciar cada tarefa, c) Ritmo de trabalho, d) Quando terminar cada tarefa, e) O Intervalo, f) Onde faz a tarefa, g) A sua postura, h) O seu vestuário e apresentação, i) Elaborar questões de clarificação.

Informamos as alunas que iríamos aderir de forma progressiva à transferência das referidas decisões, da professora para as alunas.

- 4) A professora descreveu o seu papel, que iria ser o seguinte:
 - a. Estar disponível para responder às questões dos alunos;
 - b. Juntar informação sobre o desempenho/performance do aluno e dar *feedback* individual e privado.

Assim, partindo dos objetivos estabelecidos pelo estilo A, durante o mês de fevereiro foi introduzido de forma progressiva o estilo B 'Prática' através de episódios que se focassem na construção da autonomia das alunas.

Devido às contingências relacionadas com gestão de tempo e normas internas do CDVS, das nove decisões do estilo B Prática que deveriam ser passadas para as alunas, as decisões g) e h) não chegaram a ser transferidas.

Ao longo do Bloco II e Bloco III de lecionação foram aplicados à turma 23 tarefas de Estilo B 'Prática', por vezes agrupadas em pequenos conjuntos que constituíam um determinado episódio. Os primeiros episódios foram acompanhados por folhas de tarefa

específicas, conforme o exemplo indicado no apêndice P, para auxiliar as alunas controlar a progressão das tarefas e a dar tempo à professora para fornecer *feedbacks*, e também para dar tempo às alunas tempo para os registar.

Sentimos que a fase de *feedback* (pós-impacto) revelou-se por vezes demorada, uma vez que mesmo tentando agir com rapidez este é um processo demorado.

4.3.1. *Lecionação: Bloco III*

A aproximação ao estilo C 'Recíproco' apresentou-se de forma natural e intuitiva, tendo sido introduzido à turma na segunda metade do Bloco II de lecionação, já no início de março.

Sabendo que as características definidoras do estilo C 'Recíproco' são segundo Mosston & Ashworth (2008) as interações sociais, a reciprocidade e o 'dar e receber' *feedback* imediato, introduzimos este estilo a partir de uma 'queixa' que as alunas relataram à professora B, vindo este episódio desta forma, dar indícios que o tema deste estudo tem impacto na vida da turma (Apêndice H, Diário de Bordo 5).

Durante os Blocos II e III de lecionação foram aplicados à turma 19 tarefas de Estilo C 'Recíproco', por vezes agrupadas em pequenos conjuntos que constituíam um determinado episódio.

Como nos dois estilos anteriores, é a configuração de decisão na anatomia do estilo C 'Recíproco' que orienta a implementação e leva aos objetivos específicos.

Assim, relativamente à configuração da fase de pré-impacto, além das decisões tomadas pela professora anteriormente no estilo B Prática, neste novo estilo de ensino, demos especial atenção a: a) Selecionar e planear a matéria, b) Projetar a folha de critérios ou cartão para os 'observadores' c) definir a logística apropriada para o episódio, na qual optamos por elaborar o poster informativo de sala de aula (apêndice L).

Quanto à configuração da fase de Impacto, a nossa principal tarefa foi 'montar o cenário' para os novos papéis e as novas relações. Nas primeiras introduções, explicamos a necessidade de uma relação recíproca. Aproveitamos a sugestão de Mosston & Ashworth (2008) e utilizamos o seguinte argumento: "Às vezes, numa prática individual e privada, não consigo circular entre todos os alunos e oferecer *feedback* quando necessário. Portanto, esta nova prática foi pensada para eliminar esse período de espera. Cada aluno terá um parceiro que terá as respostas, que eu preparei, e que lhe fornecerá informações enquanto estiver a praticar. Não há períodos de espera neste estilo".

Para implementar o estilo ‘Recíproco’ recorreremos às seguintes etapas e explicações contidas na tabela 4 (capítulo II, subcapítulo 2.2.3. estilo C), as quais apenas foram necessárias durante os dois ou três primeiros episódios.

4.4. Estágio profissional: Fase III

III			
Análise conclusiva			
Lecionação; Observação estruturada; Elaboração do relatório de estágio			
	Tipo de intervenção / professora responsável		
	Observação estruturada	Lecionação Bloco 4 Estilos B e C & Introdução ao estilo D & Questionário	Reuniões de professores
nº 1	-	13/abr (1h30) Prof. B	11/abr (1h30)
nº 2	-	20/abr (1h30) Prof. B	18/abr (1h30)
nº 3	-	27/abr (1h30) Prof. B	25/mai (1h30)
nº 4	-	04/mai (1h30) Prof. B	02/mai (1h30)
nº 5	-	11/mai (1h30) Prof. B	09/mai (1h30)
nº 6	-	18/mai (1h30) Prof. B	16/mai (1h30)
nº 7	22/mai (1h30)	25/mai (1h30) Prof. B	23/mai (1h30)
Nº 8	29/mai (1h30)	01/jun (1h30) Prof. B	30/mai (1h30)

Tabela 19: Étape III: análise conclusiva

4.4.1. Lecionação: Bloco IV

Juntamente com o início do 3º Período iniciamos o nosso 4º Bloco de lecionação.

As características definidoras do estilo D ‘Auto-verificação’ (*Self-Check*) são a capacidade de desempenhar uma tarefa e envolvê-la num processo de auto-apreciação guiada por critérios específicos fornecidos pelo professor.

Na anatomia do estilo ‘Auto-verificação’, de acordo com Mosston & Ashworth (2008) o papel do professor é decidir todo o conteúdo da matéria, seus critérios e todas as decisões

logísticas. O papel dos alunos é trabalhar de forma independente e verificar os seus próprios desempenhos em relação aos critérios preparados pelo professor. Quando esse comportamento é conseguido, os seguintes objetivos são alcançados, em conteúdo da matéria e em comportamento.

Sentimos de forma evidente a agregação das competências desenvolvidas pelos dois estilos anteriores na transição para o estilo D ‘auto-verificação’ (*Self-Check*). Uma vez que no Estilo B ‘Prática’, os alunos aprendem fazer a tarefa e, no estilo C ‘Recíproco’, aprendem a usar critérios e dar *feedback* a um colega. No estilo D, o aluno usa as mesmas habilidades para ‘auto-verificação’.

Recorrendo ao poster informativo de sala de aula (apêndice M) introduzimos o estilo D aos alunos a partir dos conhecimentos adquiridos nos dois estilos anteriores.

Durante os Blocos IV de lecionação foram aplicados à turma 8 tarefas de Estilo ‘auto-verificação’, por vezes agrupadas em pequenos conjuntos que constituíam um determinado episódio.

As folhas de tarefa foram construídas permitindo a sua resolução através do estilo B e estilo D, ou seja a mesma folha de tarefa atinge diferentes objetivos de ensino como indicado nos apêndices R e S.

Ao atingirmos a última parte do Bloco IV de lecionação foi dedicada, durante o mês de maio, recorreremos aos conhecimentos abordados ao longo do estágio.

“(…) teaching is a proactive act in which teachers consciously and deliberately plan teaching-learning episodes; execute the plan teaching-learning with behavioral accuracy and consistency; and analyse and evaluate the process and product in relation to intended goals.” (Mueller & Mueller, 1992, p.48)

E ainda,

“Likewise, teachers who use a few teaching styles or strategies and their own idiosyncratic teaching behaviors limit their professional potencial and cannot ensure appropriate learning opportunities for all learners.” (p.48)

O ensino consciente e deliberado não exige apenas que os professores conheçam a matéria, os alunos e a pedagogia, mas também exige que eles escolham e usem com precisão

as estruturas instrucionais congruentes com os objetivos de aprendizagem que determinam para os alunos (Mueller & Mueller (1992).

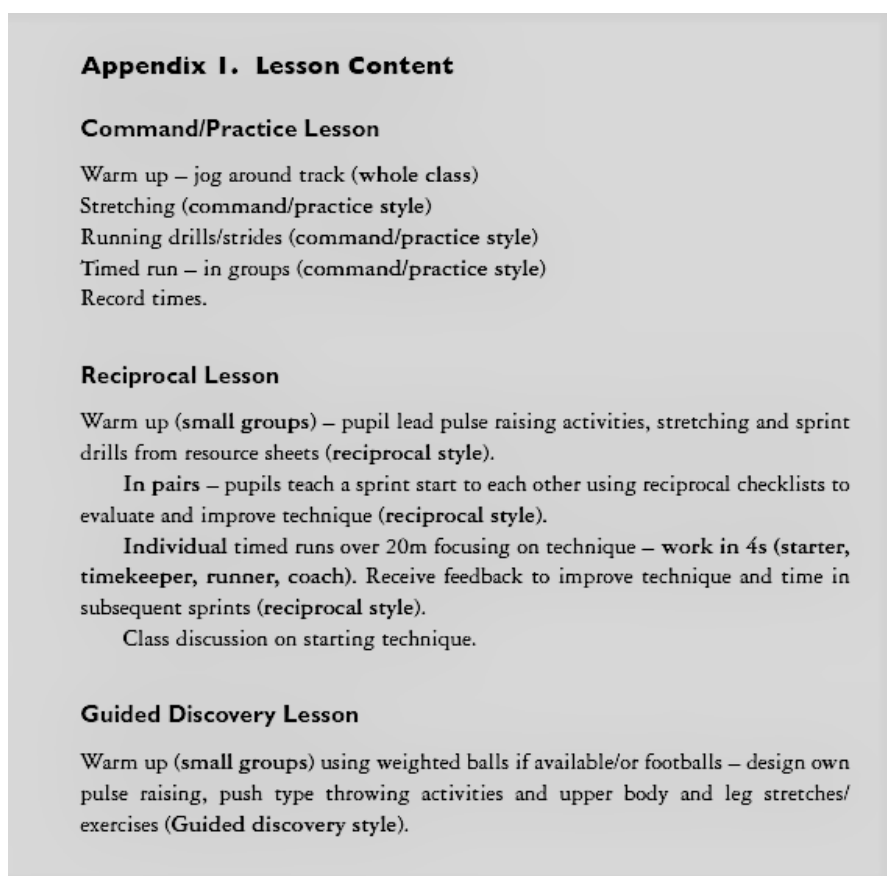


Figura 16: Proposta de conteúdo de aula (Morgan, Sproud & Kingston, 2005)

A construção do conteúdo da matéria das aulas, nesta fase final, teve especial consideração alguns princípios defendidos por Warren, (1989) no livro de referência “*Classical ballet technique*” e para tal recorreremos à tabela contida na tabela 2.

Quanto à planificação (pré-impacto) partimos de um modelo sugerido por Morgan, Sproud & Kingston, 2005).

Decidimos assim incluir nesta fase final a utilização de diferentes estilos de ensino em cada uma das aulas, pois com a aproximação do final do ano letivo, nos pareceu o momento ideal para agregar todos esses conhecimentos e experiências.

O plano de aula contido no apêndice V, pertenceu a uma série de 4 aulas.

Com a sua aplicação, permitiu-nos observar na turma um aumento da eficiência no que diz respeito à gestão do tempo e realização das tarefas.

4.4.2. Questionário II

Tendo como objetivo aferir o impacto que as aulas dentro no âmbito do Espetro de estilos de ensino de Muska Mosston, construímos um questionário alterado a partir de Anderson, (1975).

As alunas responderam a um questionário de trinta perguntas (N=26 escolha múltipla, N=4 resposta aberta) constituído por duas secções distintas, compostas respetivamente, por doze e dezoito perguntas:

- 3) a primeira secção direcionada para registar a perceção das alunas acerca das aulas dentro do Espetro de Estilos de Ensino, sendo dez perguntas de carácter comparativo entre as aulas do espetro e as aulas de fora do espetro;
- 4) a segunda secção regista a perceção das alunas em relação aos estilos de ensino abordados.

A amostra foi constituída por N = 13 alunas

Resultados

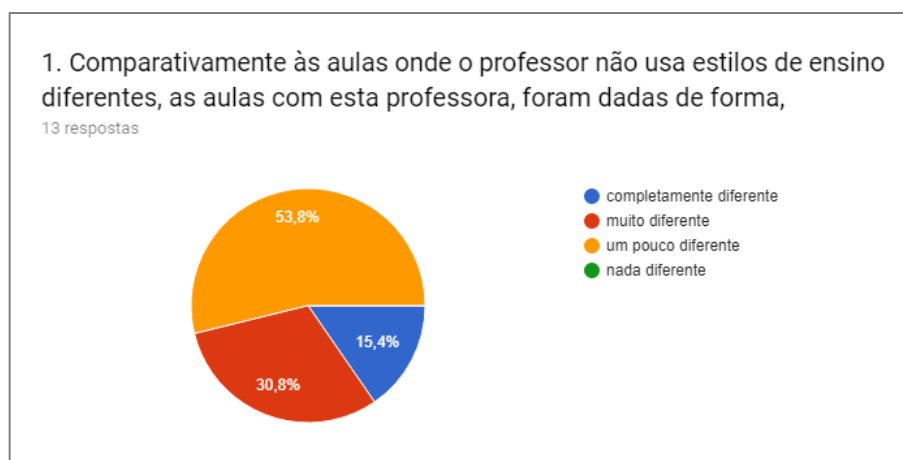
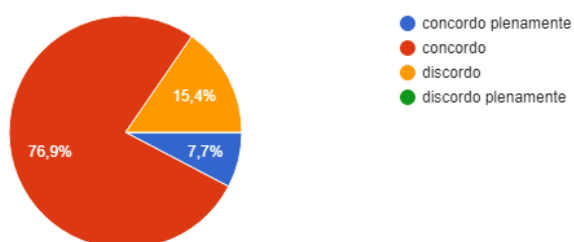


Figura 17: Análise da secção 1, pergunta 1 do Questionário II

3. Nestas aulas, os alunos podem tomar decisões sobre o quão bom é o seu trabalho.

13 respostas



2. Comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, devido à atitude/comportamento dos alunos, nestas aulas nós tivemos:

13 respostas

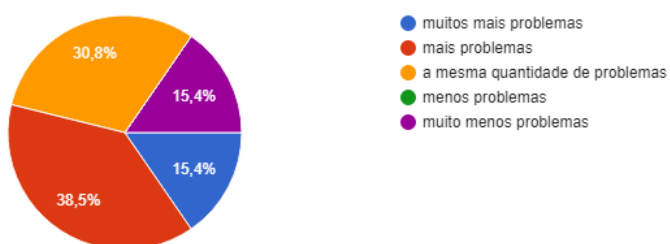


Figura 18: Análise da secção 1, pergunta 2 do Questionário II

Figura 19: Análise da secção 1, pergunta 3 do Questionário II

8. Eu gosto quando a professora trabalha em privado comigo.

13 respostas

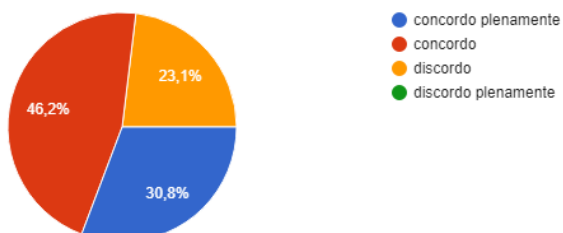


Figura 20: Análise da secção I, pergunta 8 do Questionário II

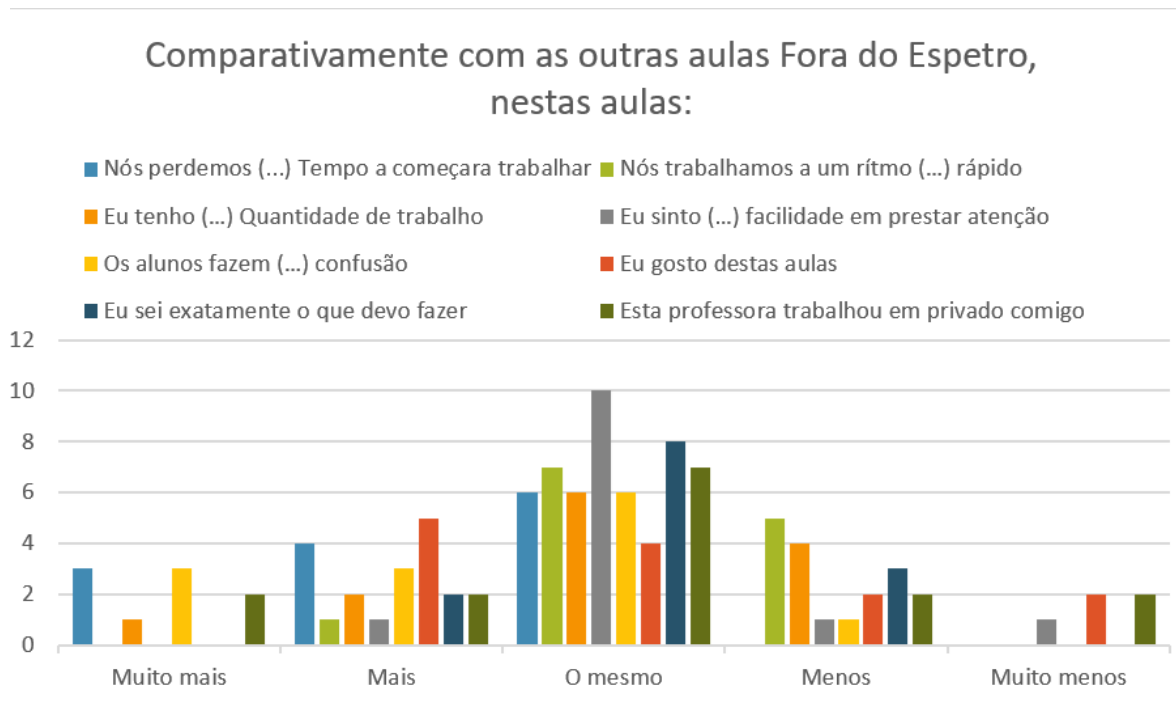


Figura 21: Análise da Secção I do Questionário II – Perguntas comparativas

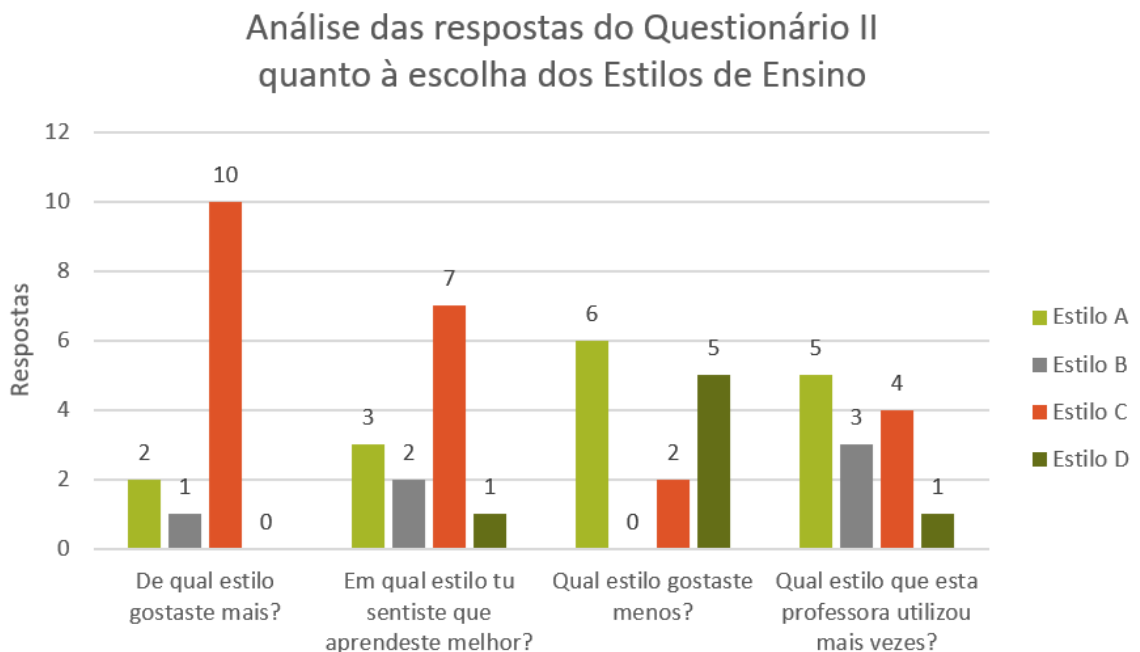


Figura 22: Análise Secção II do Questionário II, pergunta 1

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

	DE QUAL ESTILO GOSTASTE MAIS? PORQUÊ?	DE QUAL ESTILO GOSTASTE MENOS? PORQUÊ?
ESTILO A	<ul style="list-style-type: none"> → “porque acho que ainda não temos conhecimentos para nos corrigirmos a nós próprios.” → “porque prefiro que seja o professor a dar correções e a tomar decisões.” 	<ul style="list-style-type: none"> → “porque não me sentia livre nem confortável.” → “Porque sinto-me mais presa.” → “Porque não tínhamos nenhuma opinião.” → “Porque não me sinto tão autónoma.” → “Porque acho que a aula assim era diferente e mais divertida.”
ESTILO B	<ul style="list-style-type: none"> → "Porque consegui corrigir e estar mais atenta a pormenores" 	<ul style="list-style-type: none"> → “Porque acho que não vamos ajudar o nosso colega com as nossas correções.” → “Porque não gosto de trabalhar em pares.”
ESTILO C	<ul style="list-style-type: none"> → “Porque senti-me mais livre e confortável.” → “Porque estamos mais à vontade.” → “Porque pude aprender a trabalhar mais em equipa.” → “Porque aprendemos a ver o colega a fazer.” → "porque motiva-me mais." → "Porque me sinto mais à vontade, motivada e penso que é importante saber trabalhar a pares." → "Porque quando trabalhamos a pares todos os alunos podem ser vistos e corrigidos." → "Porque gosto de trabalhar em conjunto com os meus colegas, podemos comparar as nossas falhas e podemos melhorar coisas novas, que a professora muitas vezes não consegue. De uma forma geral, podemos corrigir e melhorar falhas que não sabíamos que tínhamos." → porque "Estamos mais à vontade para dizermos o que achamos." → porque "É bom saber a opinião dos nossos colegas" 	<ul style="list-style-type: none"> → “Porque aprendi menos.” → “Porque gosto de ter uma opinião da professora.” → “Porque às vezes pensamos que estamos muito bem, mas quando vemo-nos de lado já não parece a mesma coisa.” → Porque “é difícil autocorrigirmo-nos e avaliar as nossas falhas sem a ajuda da professora, ou de um colega.” → “Porque às vezes não sabia bem o que estava a fazer mal.”
ESTILO D		<ul style="list-style-type: none"> → “Porque aprendi menos.” → “Porque gosto de ter uma opinião da professora.” → “Porque às vezes pensamos que estamos muito bem, mas quando vemo-nos de lado já não parece a mesma coisa.” → Porque “é difícil autocorrigirmo-nos e avaliar as nossas falhas sem a ajuda da professora, ou de um colega.” → “Porque às vezes não sabia bem o que estava a fazer mal.”

Tabela 20: Análise da secção II do Questionário II. Perguntas 1.1. e 6.1.

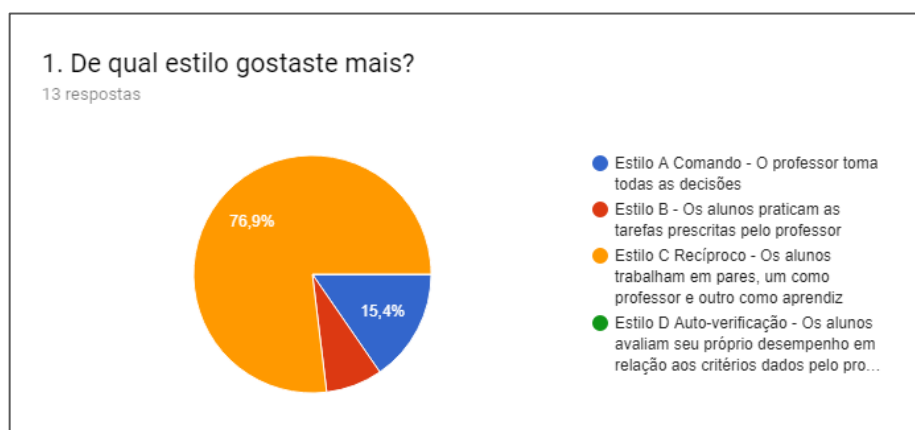


Figura 23: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 1

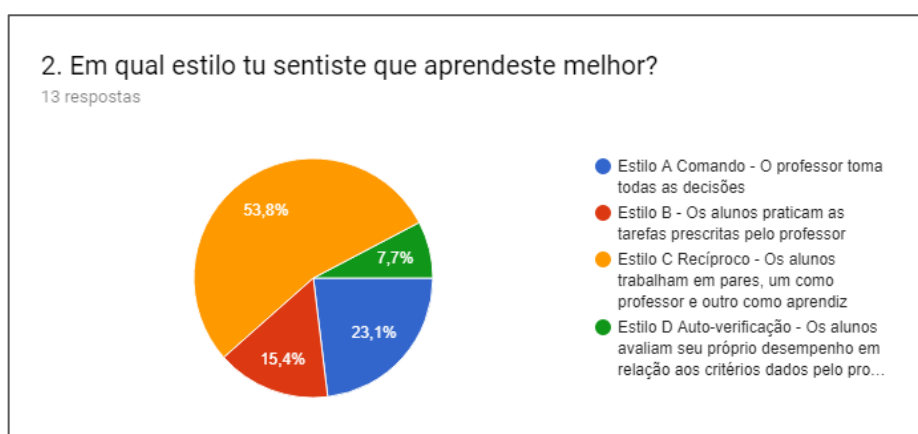


Figura 24: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 2

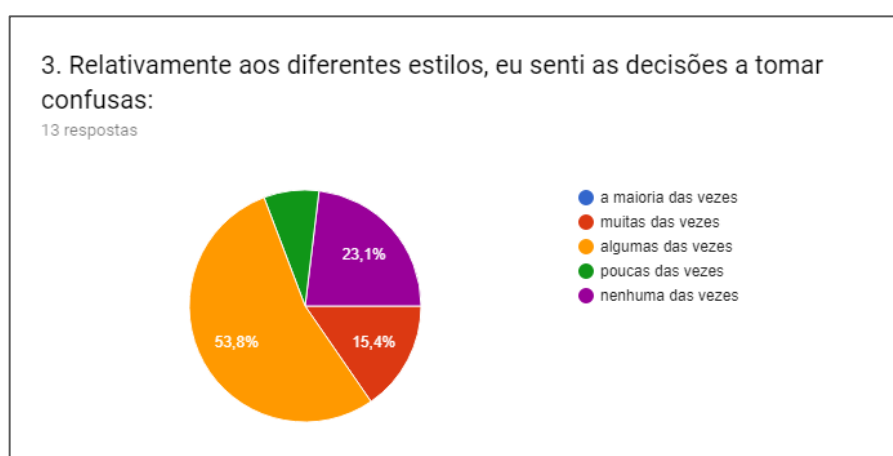


Figura 25: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 3

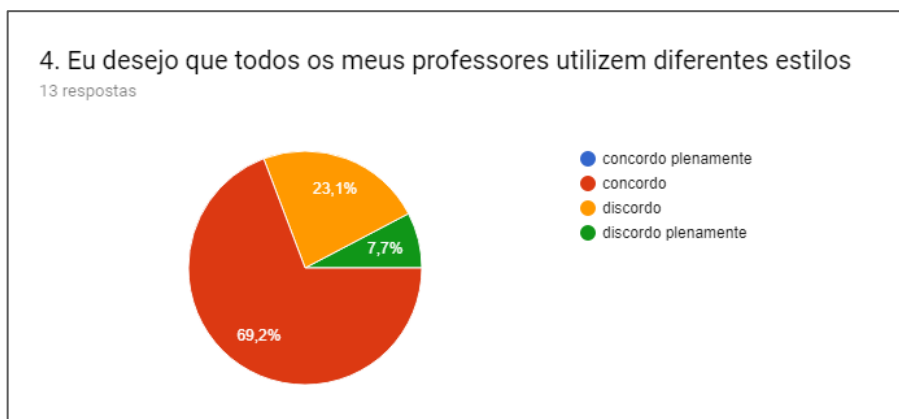


Figura 26: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 4

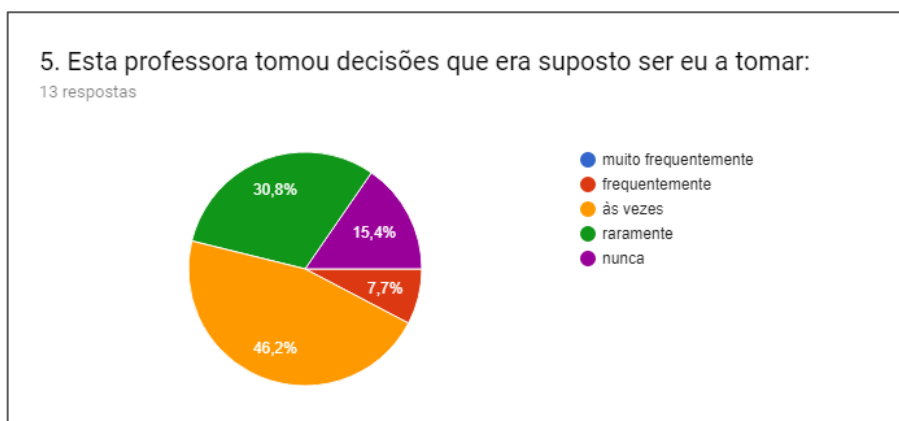


Figura 27: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 5

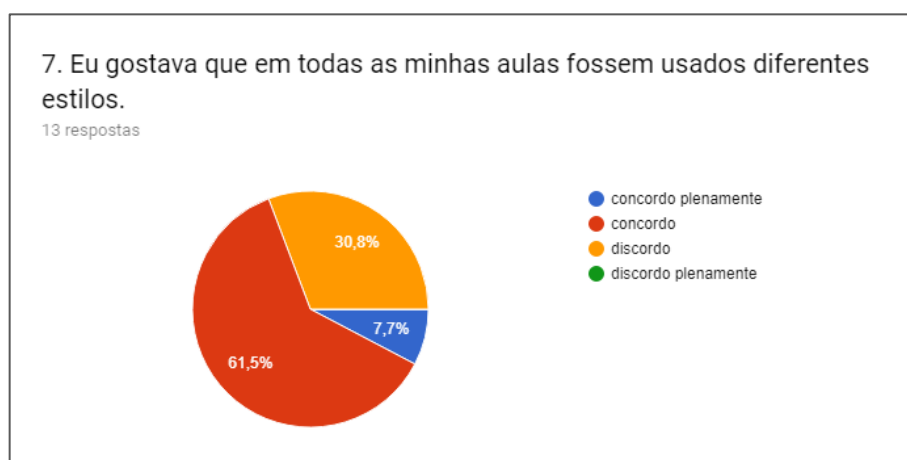


Figura 28: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 7

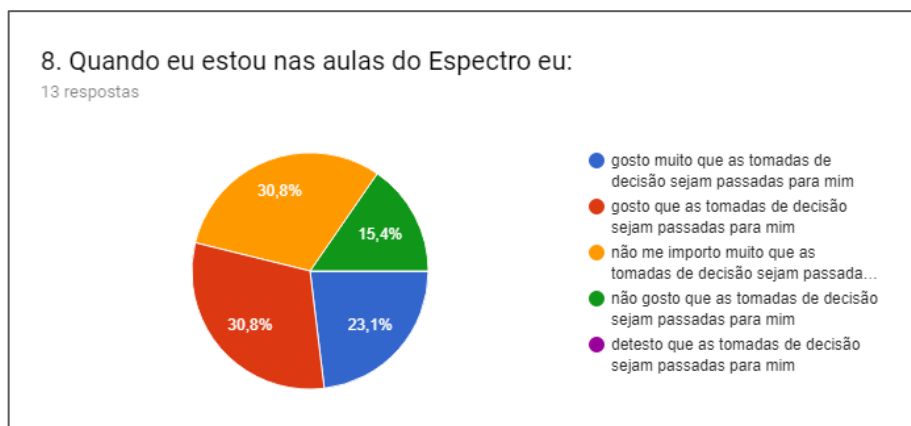


Figura 29: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 8

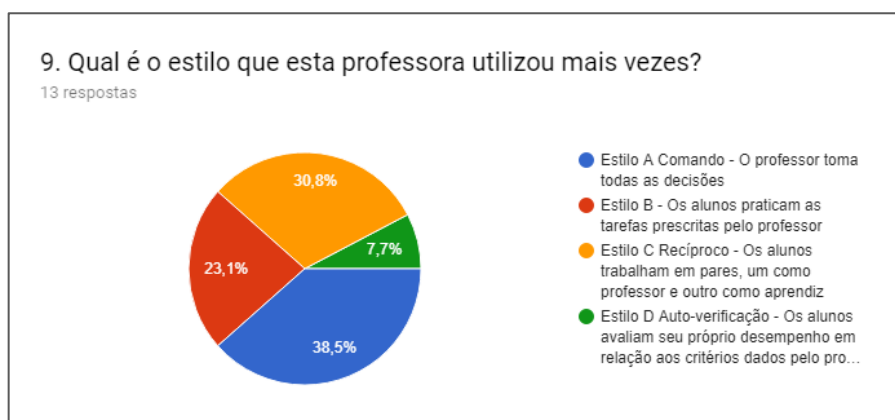


Figura 30: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 9



Figura 31: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 10

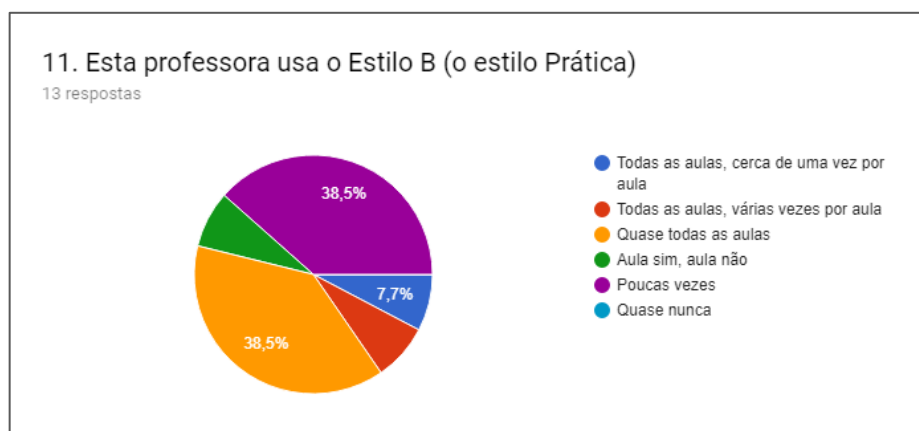


Figura 32: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 11

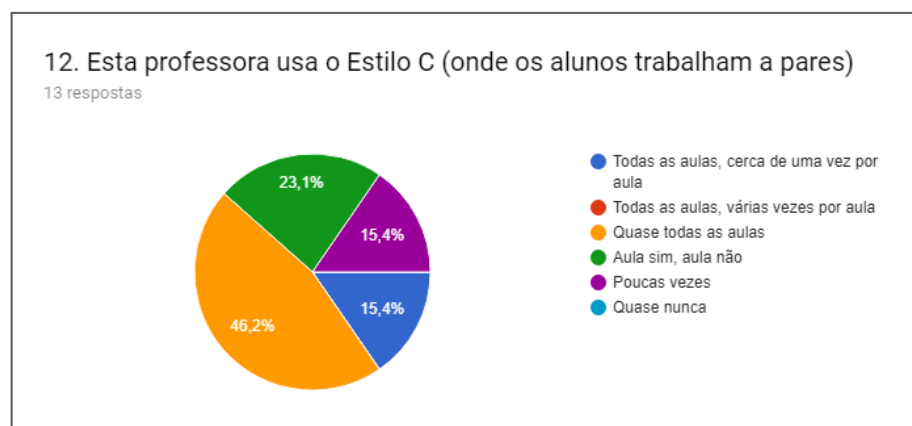


Figura 33: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 12

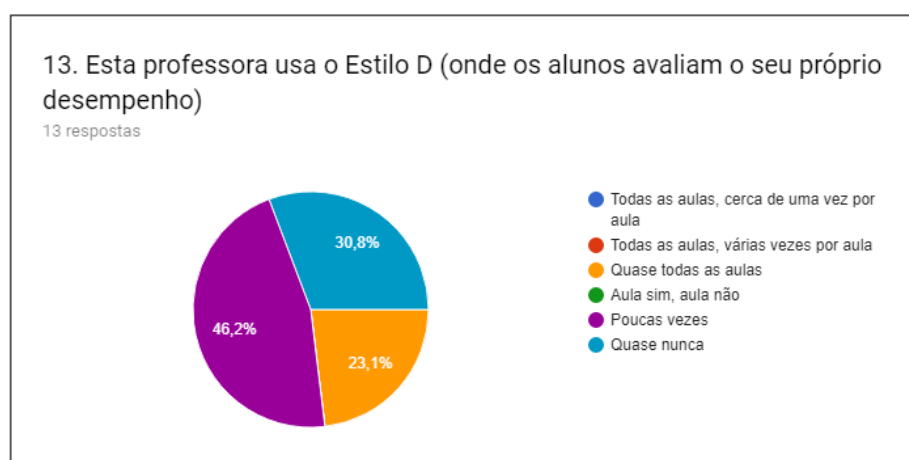


Figura 34: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 13

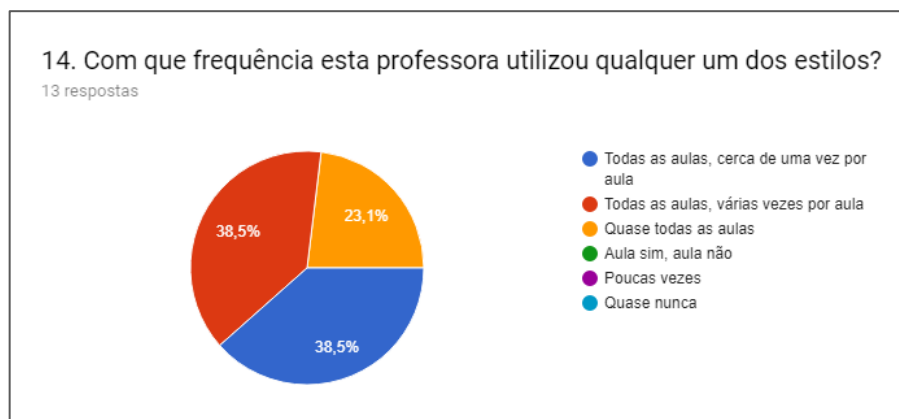


Figura 35: Análise da secção II do Questionário II. Pergunta 14

Na tua opinião por favor diz o que consideras serem:

Os pontos fortes da utilização de diferentes estilos nas aulas de TDC.	Os pontos fracos da utilização de diferentes estilos nas aulas de TDC.
Podemos trabalhar de outras formas e fortalecer a nossa relação com os colegas	Perdermos mais tempo a organizar a turma e demorar muito tempo a indicar a tarefa
Acho que quando a professora usa o estilo a pares os alunos estão mais motivados.	Quando a prof. usa o estilo A parece que estamos numa "prisão"
Na minha opinião, acho que os diferentes estilos permitem que a professora nos ajude mais individualmente	Na minha opinião os pontos fracos é o facto de perdermos algumas vezes, muito tempo para nos organizarmos
Aprendemos com outros estilos e ficamos a conhecer outras maneiras de aprender com o professor	Há mais confusão entre os alunos e o professor
Aprendemos a trabalhar de diferentes formas e evoluir com as correções	Perdemos muito tempo de aula a escrevermos. Por vezes no estilo B a professora não dá feedback a toda a gente"
Conseguimos perceber as diferentes formas que os professores têm de dar a aula e as aulas não são sempre iguais	Como somos bastante independentes/autónomos, estamos mais desatentos
Desenvolver a nossa capacidade de autocorreção e tentar motivar-nos mais	No decorrer da utilização dos estilos estamos não tanto concentradas
Porque aprendemos de diferentes formas e variar faz mais atenta por não fazermos a mesma coisa o que é cansativo	Na minha opinião não há, eu gostei de trabalhar desta forma
Acho que a utilização dos diferentes estilos motivame mais nas aulas	Não minha opinião não há pontos fracos
Aprender de diferentes maneiras; conhecer os estilos de ensino; Aulas mais divertidas; mais motivação	Causa mais problemas

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Na minha opinião é sempre bom variar de estilo, pois é muito bom aprender a trabalhar em conjunto, mas também é bom respeitarmos as decisões da professora de como vai ser a aula	Acho que não há pontos fracos na utilização de diferentes estilos, pois estamos sempre a trabalhar algo
Adquirir mais conhecimentos sobre a disciplina e conhecer novas críticas	A perda de tempo
Podemos estar mais concentradas no nosso trabalho ou mesmo aprender mais com os colegas	Podemos ficar confusos por vezes

Tabela 21: Respostas às perguntas 15 & 16, da secção II do Questionário II.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o balanço crítico que fazemos em relação ao trabalho realizado em contexto escolar e relativo à prática pedagógica assente num processo de investigação-ação no qual começamos por considerar várias definições tradicionalmente associadas ao tema escolhido: Estilos de Ensino, debruçamo-nos sobre o Espetro de Estilos de Ensino proposto por Muska Mosston em 1966, refletindo sobre o tema do ensino-aprendizagem de dança e na importância do papel do professor como elemento responsável na tomada de todas as decisões.

Das várias questões relacionadas com o tema que começaram a surgir: Qual o verdadeiro impacto do comportamento pedagógico do professor junto dos alunos? E qual a sua responsabilidade na motivação dos referidos alunos? Qual a importância da utilização de diferentes estilos de ensino? Quais os fatores que devem influenciar um professor na escolha do seu método de ensino? Onde poderemos encontrar orientações gerais sobre estilos de ensino para o ensino da dança? Destacou-se a principal questão:

Qual o impacto da aplicação de diferentes estilos de ensino na autonomia e motivação dos alunos, e seu consequente efeito nos resultados técnicos e artísticos?

O reconhecimento diário por parte da autora do presente relatório, ao longo de uma experiência profissional com mais de vinte anos, relativamente à existência de uma forte ligação entre o comportamento do professor de dança, como principal interveniente e responsável na tomada de decisões dentro de sala de aula, e a qualidade da relação ensino-aprendizagem, encontrou eco no contacto com a obra de Muska Mosston, perpetuada por Sara Ashworth e estudada por outros autores como Michael Goldberger e Mark Byra, fez surgir uma motivação pelo tema com relativa facilidade.

Na persecução do objetivo principal deste relatório de estágio que visa observar os efeitos da aplicação de três estilos de ensino do Espetro de Muska Mosston: estilo B 'Prática', estilo C 'Recíproco' e estilo D 'Auto-verificação', nas aulas de Técnica de Dança Clássica (3º ano) do ensino artístico especializado, na autonomia e motivação dos alunos, propusemo-nos alcançar outros objetivos mais específicos.

Ao longo deste percurso descobrimos que a utilização de estilos de ensino diferentes interfere em muitos aspetos do processo de ensino, incluindo o clima ou ambiente da aula e ajudam o professor a descobrir as necessidades individuais nos seus alunos. Constatamos também que, assim como na educação física em geral (Bailey & MacFadyen, 2000), é

necessário que os professores recorram a uma variedade de estilos de ensino, para garantir um arsenal suficientemente amplo de técnicas para conseguirem dar resposta ao incrível espectro de objetivos na disciplina de Técnica de Dança Clássica, incluindo o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos.

Apercebemo-nos que quando existe um desenvolvimento da motivação intrínseca para a atividade física, fortalecendo o autoconceito, aprendendo a assumir a responsabilidade pessoal e adquirir competências cooperativas, os estudantes aprendem a ganhar independência, para tomarem decisões sobre o processo da sua aprendizagem, e a sentirem a responsabilidade relativamente a si próprios e para com os outros.

Sendo esta uma das ideias básicas do espectro, ou seja, a capacidade de transferir a tomada de decisões, progressivamente, do professor para o aluno (Mosston & Ashworth, 2008). É, pois, de grande importância o domínio da capacidade de decisão e efetiva consciência, que a prática do Espectro de Estilos de Ensino de Mosston pode oferecer ao exercício da docência, refletindo-se num aumento progressivo da autonomia do aluno em relação ao professor.

Observamos e registamos as percepções dos alunos envolvidos, quanto ao impacto dos diferentes estilos de ensino na sua autonomia e motivação, após a intervenção pedagógica em comparação com o início da intervenção pedagógica e constatamos um aumento da sua atenção ao detalhe do processo de aprendizagem em si mesmo, em detrimento dos resultados técnicos atingidos.

Os resultados alcançados também nos permitem observar que há um enriquecimento emocional nos relatos das alunas quanto à preferência pelo estilo C 'Recíproco' (ver tabela 23) tendo sido o eleito nas duas perguntas do Questionário II, quanto à preferência das alunas: a) O estilo que mais gostaste? = 76,9% e b) o estilo em que sentiram que aprenderam melhor 53,8%.

Com base neste estudo, a riqueza do tema abordado parece ilimitada. O interesse de cada um, não é negado pelo uso do espectro, permitindo a cada aluno ou professor, descobrir um estilo de ensino pessoal (Mueller & Mueller, 1992).

De facto, a diferença entre o que nós, professores, dizemos que queremos fazer e o que de facto fazemos, tem sido, e continua a ser o principal problema em muitos ramos da educação (Mosston & Ashworth, 2008), no entanto sentimos que o contacto próximo e regular com Espectro, contribuiu para a melhoria dos nossos próprios estilos de ensino pessoais. Assim, não obstante a importância das pesquisas centradas no aluno e na qualidade das relações ensino-aprendizagem, consideramos de elevada relevância a elaboração de um

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

estudo com foco no papel transformador que o ensino deliberado provoca no professor e dança, levando o ensino de um lugar intuitivo para um ato consciente e deliberado no planeamento, ação e avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Dança do Vale do Sousa (2014). *Projeto educativo 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017* [folheto]. Paredes: ADVS
- Antunes, M. M. & Moura, B. D. L. (2010). *A identificação dos estilos de ensino dos professores das artes marciais chinesas (wushu) no brasil*. DOI: 10.5216/rpp.v13i3.9101
- Anderson, R. C. (1975). Student questionnaire response [manuscrito, não publicado]. [versão eletrónica PDF]. Consultado em maio 19, 2017, em <https://www.spectrumofteachingstyles.org/library-resources.php>
- Ashworth, S. (2008). Descriptions of Landmark Teaching Styles: A Spectrum Inventory. [versão eletrónica PDF]. Consultado em maio 27, 2017, em http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Ashworth2008_Descriptions_of_landmark.pdf
- Bailey, R. & MacFadyen, T. (2000). The effective use of teaching styles. In *Teaching Physical Education 5-11* (PP. 37-48). London: Continuum
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições
- Byra, M. (2000). A review of Spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245 [versão eletrónica PDF]. Consultado em maio 19, 2017, em http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Byra_2000_A_Review_of_Spectrum_Research_2eras.pdf
- Byra, M. (2004). Applying a task progression to the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 75(2), 42-46 8 [versão eletrónica PDF]
- Conservatório de Dança do Vale do Sousa (2018). *Página inicial*. Consultado em julho 17, 2018, em <https://conservatoriodancavalesousa.com/>
- Ferreira, M. J. & Campos, P. (2009). XI - O Inquérito Estatístico, uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados [versão eletrónica]. *Dossiês Didáticos*, 11.
- Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *National Association for Kinesiology in Higher Education (NAKHE)*, *Quest*, 64, 268–282. doi: 10.1080/00336297.2012.706883.

- Gomes, R. C. R. (2013). *A Educação Positiva aplicada à Técnica de Dança Clássica do 3º Ano B da Escola de Dança do Conservatório Nacional*. Relatório Final de Estágio de Mestrado. Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, A. S. (2012). A Dança na promoção da interdisciplinaridade. In E. Monteiro, & M. J. Alves (Eds.), *Livro de Atas do SIDD 2011, Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança, FMH, 10-13 NOV 2011 (pp. 99-112)*. [CD-ROM]. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições. ISBN 978-972-735-181-7.
- McCormack, M. C. (1995). Anatomy related to the technique of classical ballet for the dancer and dance teacher. *Anatomy and technique*. London: Royal Academy of Dancing
- Metzler, M. W. (1983). On styles. *Quest*, 35, 145-154 [versão eletrónica PDF]. Consultado em fevereiro 13, 2018, em http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Metzler1983_On_Styles.pdf
- Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. [versão eletrónica PDF]. *European Physical Education Review*, Volume11(3):1–xx:056651. doi:10.1177/1356336X05056651
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *First Online Edition of Teaching Physical Education, 2008*. [versão eletrónica]. Consultado em maio 3, 2017 em <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>
- Mueller, R. & Mueller, S. (1992). The spectrum of teaching styles and its role in conscious deliberate teaching [versão eletrónica em PDF]. Consultado em fevereiro 5, 2018 em http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Mueller_92.pdf
- Nascimento, V. (2010). Os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental : Caracterização do seu Perfil Académico e Profissional e Análise da sua Prática Docente. Tese de doutoramento. Sevilha.Universidad de Sevilla.Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and motivational patterns when different goals are adopted [versão eletrónica PDF]. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, pp. 18 – 34.
- Papaioannou, A., Theodosiou, A., Pashali, M., & Digelidis, N. (2012). Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education

Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education*, 02(03), 110–118. <https://doi.org/10.4236/ape.2012.23020>

Pitsi, A., Digelidis, N. & Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances [versão eletrónica PDF]. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), Art 53, pp. 352 – 361. doi:10.7752/jpes.2015.02053

Pombal, B. M. O., Lopes, C. M. S. S. & Barreira, N. A. V. (2008). *A Importância da recolha de dados na avaliação de serviços de documentação e informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP (trabalho académico)*. Disponível no Repositório Aberto da UP: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6825/2/30702.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª edição). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [versão eletrónica em PDF]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Royal Academy of Dance (2013). Unidade 4: Planear Como Ensinar: Estilos de ensino. In *CBTS404: Ensino Prático*. London: RAD Faculty of Education

Royal Ballet School (2016a). The foundations of classical ballet, Part one: The foundations of technique. In *The Royal Ballet School's inspirational series of seminars for dance teachers*. London: Royal Ballet School

Royal Ballet School (2016b). The foundations of classical ballet, Part two: Port de bras: Line and coordination. In *The Royal Ballet School's inspirational series of seminars for dance teachers*. London: Royal Ballet School

Royal Ballet School (2016c). Good teaching practice, Part one: What makes a good teacher?. In *The Royal Ballet School's inspirational series of seminars for dance teachers*. London: Royal Ballet School

Spectrum of Teaching Styles (2012). *Muska Mosston*. Consultado em maio 19, 2017, em <http://www.spectrumofteachingstyles.org/authors-muska.php>

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes

Warren, G.W. (1989). *Classical ballet technique*. Gainesville: University Press of Florida

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

- Wilmerding, V. & Krasnow, D. (2016). *Engaging in rigorous quantitative research*. Consultado em outubro 22, 2017, do *website* da International Association for Dance Medicine & Science (IADMS), https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/resource_papers/quantitative_research.pdf
- Xarez, L. (2015). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Zeng, H. (2012). Introduction to Mosston's Spectrum of Teaching Styles. *China School Physical Education*, 1, 65-68

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

APÊNDICES E ANEXOS

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

APÊNDICES

Apêndice A - Grelha de Observação I

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 1 Grelha de Observação I (fim aberto)

Objetivo		
Observar a turma de um modo geral. Registrar interações relevantes entre professor-alunos		
Nome do professor <u> A </u> Quantidade de alunos: <u> 14 meninas </u> Horário: <u> 10h30/12h00 </u>		
Data <u> 03 / 10 / 2017 </u> Ano e turma <u> 3º ANO </u> Disciplina <u> TDC </u>		
Tempo	Notas/Descrição	Interações relevantes
10h30	A professora aguardou a chegada da turma. Após alguns minutos à espera colocou a música e à medida que as alunas entravam na aula iam-se preparando para saltarem à corda.	A professora utilizou apenas gestos para receber as alunas e para lhes indicar o que deveriam fazer.
10h40	Saltar à corda. A turma demonstra muita motivação em saltar com a corda; Elevação com fraca receção ao chão (muito barulho)	Através de gestos a professora foi insistindo para não pararem e para não conversarem
10h45	As alunas tiraram os fatos de treino e as <i>sneakers</i> e colocaram os sapatos de ballet. (2 minutos) Chamada ao centro; 1º exercício (já conhecido pelas alunas): POSTURAL	
10h55	2ª exercício: (sentadas no chão): FOOT EXERCISE O exercício foi marcado verbalmente. As alunas já conheciam o a sua estrutura.	A professora movimentou-se entre as alunas e foi fazendo apreciação individuais e privadas, olhando para cada uma delas nos olhos.
11h02		A professora corrigiu uma aluna e chamou a turma para observar a correção, que se colocou em semicírculo à sua volta. Falou da ½ ponta ao esticar, ou seja do trabalho dos dedos. E que o peito do pé deve alongar antes dos dedos. Falou também do alongar (projeção) do calcanhar quando estão fletidos.
11h10	Barra 3º exercício: WARM-UP	A professora marcou o exercício verbalmente, relembrando a estrutura do exercício (as alunas já conheciam o exercício). A professora apenas observou

11h15	4º exercício: PLIÉS A prof. demonstrou o exercício em espelho para as alunas. O exercício foi feito para os dois lados.	A professora foi corrigindo individualmente uma a uma; olha nos olhos; dá incentivo quando a aluna se lembra da postura.
11h25	5º exercício: TENDUS A professora lembrou o exercício às alunas. Marcou verbalmente de forma rápida e abreviada.	A professora pediu verbalmente: <ul style="list-style-type: none"> o alongamento atrás do joelho no alinhamento <i>derrière</i>; na ação de extensão para <i>degagé</i>, o alongamento do peito do pé quando passa pela meia-ponta. O exercício foi feito para os dois lados. A professora foi corrigindo a postura das alunas individualmente, para auxiliar a subida à meia ponta numa só perna.
11h35	6º exercício: GLISSÉS	a professora faz sons com a boca (<i>shshshssh</i>)
11h40	CENTRO 7º exercício: FONDUS	A professora pediu para imaginarem que tinham " <i>Water on your head</i> "; Para enfatizar, colocou uma garrafa de água aberta na cabeça de uma aluna para que a postura estivesse alongada e as transferências fossem suaves e contínuas. Para as alunas sentirem a postura na zona abdominal, batem na barriga.
11h45	8º exercício: PORT DE BRAS	A professora sentou os alunos e mostrou numa aluna a utilização correta das omoplatas separadas ao longo do <i>Port de Bras</i> ; Deu às alunas um <i>port de bras</i> de costas para a frente da sala. Sentadas de pernas cruzadas para se concentrarem nas costas. Foi corrigindo cada uma das alunas.
11h50	9º exercício: RELEVÉS O exercício foi feito por filas;	Quando a professora se aproximou da aluna "X" ela como que acordou e os músculos das pernas ficaram mais ativos e a cara também. Depois ficou a marcar
11h55	10º exercício: BALANCÉS Este exercício teve um impacto muito positivo na turma, que se entusiasmou bastante para o executar;	A professora auxiliou as alunas na coordenação e transferências de peso
12h00	11º exercício: REVÈRENCE	
	As alunas agradeceram com uma salva de palmas	

Apêndice B: Grelha de Observação II

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 2 Grelha de Observação II (fim aberto)

Objetivo		
Observar a turma de um modo geral. Registrar interações relevantes entre professor-alunos		
Nome do professor <u> A </u> Quantidade de alunos: <u> 14 meninas </u> Horário: <u> 10h30/12h00 </u>		
Data <u> 10 / 10 / 2017 </u> Ano e turma <u> 3º ANO </u> Disciplina <u> TDC </u>		
Exercício	Notas/Descrição	Interações relevantes
1	AQUECIMENTO exercício livre, música ambiente (<i>smoothy jazz</i>)	
2	CHAMADA em linhas	A professora olha uma a uma nos olhos. Dá pequenos <i>feedbacks</i> sobre a apresentação (puxo) ou postura. As alunas ao ouvirem o seu nome respondem “presente”
3	SALTAR Á CORDA livremente “Rule: DONT STOP!” (5 minutos)	
4	Tiram os fatos de treino e os <i>sneakers</i> . Colocam sapatilhas de <i>ballet</i> : Feedback: “By November we must do 5 minutes, no stopping.”	
5	POSTURA (<i>Charleston music</i>)	A professora anda entre as alunas “hands on” a corrigir a postura
6	ABDOMINAIS	A professora anda pelo meio das alunas a corrigir individualmente
7	GLÚTEOS (<i>Jazzy music – Lounge</i>) As restantes colegas observam em silêncio. As alunas 12 e 13 sentam-se no chão com um ar bastante cansado.	A professora pede para todas as alunas se aproximarem da aluna 3 a quem a professora pede para para exemplificar o que vai pedindo e, vai fazendo as correções mais importantes “hands on” na aluna.
8	FORTALECIMENTO das COSTAS (2 a 2) (musica calma) O 2º grupo de alunos fez o exercício de forma mais assertiva e com mais confiança.	A professora utiliza o mesmo método do ex. anterior para explicar como quer o exercício (recorrendo à exemplificação de 2 aluna) Cada uma das alunas tem uma determinada tarefa (uma está deitada e outra de joelhos a segurar as pernas da colega) A professora pede para as alunas que vão

		estar deitadas, sentirem o umbigo fora do chão e vai <i>"HANDS ON"</i> na barriga da aluna 4.
9	BARRA: WARM-UP (11h15)	A professora enuncia o nome do exercício e espera imóvel que as alunas se coloquem. A aluna 12 põe o braço no ar e pede esclarecimentos sobre a estrutura do exercício e a prof. esclarece apenas o que foi perguntado. As alunas 1 e 8 estão distraídas a olhar para o espelho; a aluna 6 está a praticar o exercício. O exercício é feito com enganos. A prof. volta a marcar verbalmente todo o exercício e a turma repete.
10	PLIÉS As alunas marcam com a prof. O exercício é feito para os 2 lados da barra	A prof. marca em espelho para as alunas.
11	TENDUS A turma no geral revela ter pouca força durante os <i>rises</i> em um só pé assim como uma incorreta distribuição do peso e alinhamento da meia ponta.	A prof. enuncia o nome do exercício e não faz a sua marcação, percebendo-se que quer que as alunas se recordem. A introdução começa e apenas a aluna 6 sabe a estrutura do exercício. A prof. Deixa a musica continuar. Após terminarem o 1º lado, apenas pede para se virarem e fazerem para o 2º lado.
12	GLISSÉS Este é um exercício de fortalecimento. As mesmas dificuldades do ex. anterior são visíveis em meia ponta. A turma está fisicamente com pouca energia e com pouca concentração.	A prof. enuncia o nome do exercício e aguarda que a turma esteja colocada.
13	RONDS DE JAMBE À TERRE É feito para os dois lados.	A prof. marca o exercício em espelho e as alunas marcam também.
14	GRANDS BATTEMENTS	A aluna 14 estava a chorar com uma cara muito triste e a professora através de gestos, transmitiu-lhe que ia ter com ela. Demorou uma música até ir ao seu lugar. Falou coma aluna olhos nos olhos. Perguntou se queria ir sentar-se ela disse que não. A professora deu-lhe um abraço e a aluna ficou com melhor cara.

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

15	CENTRO A prof. repetiu os <i>GRANDS BATTEMENTS</i> da barra	Com uma das alunas, fez a experiência com uma garrafa de água (no seguimento da aula observada anteriormente)
16	BALANCÉS	A prof. marcou, dançando várias vezes com a música (mostrou o exercício no todo) Depois conversou com as alunas perguntando se elas gostavam de dançar. Lembrou que só conseguimos fazer as coisas que gostamos se as pernas e corpo estiverem fortes
17	ENCADEAMENTO	A turma alterou-se positivamente demonstrando grande entusiasmo pelo exercício. A professora apenas deu correções no todo, ajudando a turma a praticar a coordenação. E deixou os grupos repetir várias vezes em contínuo. TPC – praticar para a esquerda.
18	SALTOS 32 <i>sautés</i>	A prof. transmitiu verbalmente o que queria ver. As alunas fizeram o exercício com pouco cuidado e sentido de apresentação
19	PORT DE BRAS & REVÈRENCE	Com a música, a professora fez o exercício com as alunas de costas para a turma. A turma teve que seguir e replicar em tempo real o exercício que estava a ser pedido.

Apêndice C: Grelha de Observação III

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 3 Grelha de Observação III de fim (semi)aberto & Lista de verificação

Nome do professor <u> A </u> Quantidade de alunos: <u>14 meninas</u> Horário: <u>10h30/12h00</u>	
Data <u>17 / 10 / 2017</u> Ano e turma <u>3º ANO</u> Disciplina <u>TDC</u>	
Aspetos a observar	
<p>1. Como é que o clima da sala de aula promoveu a aprendizagem? <i>A professora sorri bastante enquanto ensina e utiliza uma linguagem corporal afável. Através do recurso ao silêncio, (uma tarefa difícil nesta aula em particular), conseguiu ir captando a atenção da turma e promover um ambiente sereno.</i></p>	
<p>2. Como é que o professor adequou a forma de comunicar às necessidades do grupo? <i>A professora foi recorrendo cada vez mais a uma linguagem não verbal, utilizando o próprio corpo para demonstrar o que desejava ver nas alunas, olhando nos olhos e sorrindo para as alunas que estavam a optar pela atitude e comportamento esperado (por exemplo, estar prontas antes do exercício começar)</i></p>	
<p>3. Como foi gerido o comportamento e atitudes dos alunos? <i>Embora sempre com uma expressão afável, à medida que aula avançou a professora foi adotando uma postura cada vez mais formal e distante da turma</i></p>	
<p>4. Que estratégias de ensino foram observadas? <i>Utiliza vários sinais que as alunas reconhecem: a) para despertar os músculos abdominais as alunas bateram na sua própria barriga, b) para despertarem os glúteos fizeram um som com a boca (parecido com um beijinho) enquanto davam pequenos beliscões nelas próprias, c) perante a distração de uma das alunas utilizou um gesto simulando o sinal de internet "are you in the zone?", d) deu as mãos a uma das alunas para a auxiliar na elevação.</i></p>	
<p>5. O que estiveram os alunos a aprender? <i>A turma esteve a trabalhar nos exercícios para o teste de avaliação. Alguns exercícios estiveram a ser memorizados e praticados outros estiveram a ser introduzidos.</i></p>	
<p>6. Que estilos de ensino foram observados durante a aula? <i>O estilo comando</i></p>	
Lista de verificação - Inferências	
1. São utilizadas formas de comunicação e atividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos?	✓
2. É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir.	✓
3. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.	✓
4. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.	✓
5. A aula é iniciada e concluída de forma adequada.	✓
6. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas	✓
7. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos	✓
8. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	✓
9. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades	✓
10. Existem evidências de aprendizagens dos alunos	✓

Apêndice D: Grelha de Observação IV

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 3

Grelha de Observação IV focada: Estratégias de Ensino

Nome do professor <u> A </u> Quantidade de alunos: <u>14 meninas</u> Horário: <u>10h30/12h00</u>			
Data <u>17 / 10 / 2017</u> Ano e turma <u>3º ANO</u> Disciplina <u>TDC</u>			
Aspetos a observar	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Expressa-se muito bem.			✓
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.			✓
3. Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos		✓	
4. Estimula e encoraja a participação dos alunos.			✓
5. Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.	✓		
6. Utiliza diversas atividades na aula.		✓	
7. Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.		✓	
8. Utiliza meios audiovisuais diversos.	✓		
9. Capta a atenção dos alunos.			✓
10. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			✓
11. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.			✓
12. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.		✓	
13. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			✓
14. Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			✓
15. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			✓
16. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.		✓	
17. Utiliza textos na aula.	✓		
18. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.		✓	
19. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.		✓	
20. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.			✓
Comentários gerais: Mesmo com a dificuldade de quase só poder comunicar em inglês, a professora utiliza muito bem a expressão corporal e facial para se fazer entender. A turma durante a aula demonstrou falta de concentração e esteve muito barulhenta, havendo vários elementos a tentar constantemente chamar a atenção da professora através de perguntas desnecessárias assim como constantes tentativas de conversa entre colegas.			

Apêndice E: Grelha de Observação V

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 4

Grelha de Observação V : *Feedback*

Nome do professor <u>A</u> Quantidade de alunos: <u>14 meninas</u> Horário: <u>10h30/12h00</u>			
Data <u>24 / 10 / 2017</u> Ano e turma <u>3º ANO</u> Disciplina <u>TDC</u>			
Exercícios	Descrição do <i>Feedback</i>		
	Antes	Durante	Após
1. <i>Warm-up</i>	-	<i>Feedback</i> verbais	Indicações verbais técnicas e de dinâmicas
2. <i>Plié</i>	-	1º lado: <i>Feedback</i> verbais 2º lado: <i>Feedback</i> verbais & " <i>Hands On</i> " nas alunas 9, 12, 13, 11	"Outro lado!"
3. <i>Tendus</i>	"Good!" " <i>Now you look much professional!</i> "	<i>Feedback</i> verbal para todas "Postura!" "Outro lado!"	<i>Feedback</i> verbal para todas. "longo" "Postura"
4. <i>Glissés</i>	Nome do exercício	-	Bom, mas... (falou da resposta muscular da qualidade e da influencia disso nas notas)
5. <i>Ronds de Jambe à terre</i> 1º lado	Indicações verbais	Indicações verbais e gestuais	"Fixar o centro" "Fixar o tronco"
EXPLICAÇÃO	A prof. sentou a turma em círculo e começou por confirmar com as alunas sobre a existência de 7 pontes no rio Douro. Depois propôs que que fizessem a oitava ponte com os seus pés. Todas esticaram as pernas e os pés à sua frente e a professora passou as mão pelas pernas desde o joelho até aos pés Enfatizando gestualmente um linha comprida e para conseguir os pés esticados durante o <i>Ronds de jambe à terre</i> . No meio da intervenção, a aluna 12 estava desatenta. A professora disse: " <i>Good morning!</i> "		
6. <i>Ronds de Jambe à terre</i> 2º lado	A prof. de uma forma enérgica disse indicando a barra: "Agora, todos deste lado!"	"Lovely "X" (nome aluna 4)!" (aplausos) "Lento, lento, to the side..." " <i>photograph</i> " (fez o gesto) "Lento, lento, to the back..." " <i>Hold your sides!</i> " "Outro lado."	"Postura!" " <i>So we can do this in the centre.</i> " Quando esticam a perna e o pé é muito mais facil." A aluna 12 bocejou outra vez e a professora aproveitou e pediu para todas as alunas bocejarem. E explicou que isso era até bom porque o corpo ficava com mais oxigénio e que a seguir acordava.
7. <i>Ronds de Jambe à terre</i> 2 lados seguidos	A professora explicou o <i>Port de Bras</i> à frente na aluna 11 e chamou a turma toda para ver como fazer. Depois continuou a comunicar para a turma toda (que estava a fazer/praticar) e foi corrigir as alunas nº 4 e nº 5. Depois pediu " <i>Ronds de jambe</i> , outra vez!"	<i>Feedback</i> individual para a aluna nº 13: "mais pressão." Correção com as mãos na aluna nº 14, segurando os lados do tronco.	" <i>At the end we make passé</i> " (equilíbrio.) Marcou o final do exercício.
8. <i>Fondus</i>	A professora disse o nome do exercício e as alunas não reagiram, à excepção da aluna nº 10	Indicações verbais por cima da música.	No final, a professora voltou a por a música quase de seguida e a turma repetiu o exercício

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

9. <i>Battement lent</i>			As alunas não sabiam a parte do Port de Bras mas a professora não falou, disse apenas "No words." e marcou
10. <i>Battement lent</i> 2ª vez		Feedback verbais com palavras-chave: "Core", "Dois lados", "olhos", "centro", "Bras bas"	
11. <i>Grands battements</i>	"no words" "just look" Disse o nome do exercício. Perguntou "5ª ou 1ª posição?" alunas, mostraram 1ª posição "the end?" alunas mostraram	Aluna nº 1: técnica (-); memória (+/-); alinhamento joelhos/pés (+/-); Pelvis (+/-)	
Momento para organizar a turma no centro. Aproximando-se das alunas e dizendo que o local para beberem água na Prova seria perto do canto 8, na parede 4			
12. <i>Tendus</i>	A professora disse que cada fila entra e sai a correr Explicou que o <i>Port de bras</i> durante a corrida seria 1ª posição, <i>demi-bras</i> "From me to you!"		
13. <i>Adage</i>	A professora disse o nome do exercício e pediu para marcarem sem música. 1ª fila, 2ª fila, 3ª fila - Não sabiam! A professora marcou "No words"	Observou!	
14. <i>Pirouettes</i>	Professora "1ª fila" "No words" "2ª fila", "No words" "3ª fila", "No words"		"Obrigada!"
15. <i>Petit allegro</i> 1º grupo	"1ª fila"		"Obrigada!"
<i>Petit allegro</i> 2º grupo	"2ª fila"		"Obrigada!"
<i>Petit allegro</i> 3º grupo	"3ª fila" Feedback gestual para indicar os braços.		
<i>Petit allegro</i> Todas	"Todas juntas, outro lado!"		
16. <i>Glissade assemblé</i>	A professora pediu fila a fila, de forma similar ao exercício anterior.		
FIM	A professora chamou as alunas à sua beira e falou-lhes: "I will write the name of the exercises and i will give to "X" (nome da aluna 6) and you have to write them.", "You must be responsible.", "I do not see you until thursday.", "If you do this, you are good." Olhou para as alunas e continuou: "Who pay your classes? The government. It's serious.", "You have to promise you will be thinking on your work.", "I will not shout", "Articulado is serious.", "We must work together." Group hug!		
Comentários gerais: Ao longo da aula foi notória a alteração de comportamento da professora face ao comportamento da turma, no sentido de uma gestão de tempo mais eficiente, pois a turma evidenciou muita vontade em trabalhar a um ritmo mais lento do que o necessário para abordar a matéria toda que estava prevista pela professora, e que era uma revisão ao conteúdo do teste que se vai realizar daqui a dois dias.			

Apêndice F: Grelha de Observação VI

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA – Aula 5 & Aula 6 Lista de verificação – Comportamentos e Atitudes

Nome do professor: A ____ Ano: 3º ANO Disciplina: TDC Quantidade de alunos: 14 Horário: 10h30/12h00 Data: 09/11; 15/12

Comportamentos e atitudes	Aluna													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Sabe socializar dentro das normas da disciplina de TDC	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
Está em conformidade com o espírito da aula (está disponível e realiza as tarefas propostas)	1	3	2	3	3	3	3	3	2	1	1	2	1	2
Contribui para a uniformidade do trabalho da turma (realiza as tarefas propostas em conjunto com a turma)	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3
Contribui para a identidade e orgulho de grupo e reforça o espírito de grupo	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3
Segue as instruções-chave da professora	1	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	2
Atinge os padrões estéticos específicos pedidos pela professora	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2
Desenvolve os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
Contribui para o controle do grupo (adota atitudes e comportamentos adequados)	2	3	1	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3
Adota procedimentos de segurança (utiliza o espaço com atenção e respeito pelos colegas)	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3
Aderiu ao estilo Prática de Precisão	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
Replica o modelo pedido de forma imediata	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2
Consegue antever a sua performance/desempenho	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	1	2
Demonstra atenção aos feedbacks dados pela professora	1	3	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	1	2
Demonstra eficiência ao longo da aula	1	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	2	1	2

Legenda: 1 (nada evidente), 2 (algo evidente), 3 (muito evidente)

Apêndice G: Diários de Bordo

Diário de Bordo 2	
Reuniões de professores, Observação e Lecionação	
Reunião, 08/11/2017	<p>Quanto à Prova Final do 1º período (a realizar na semana de 4 a 8 de dezembro) Deverá ser dado ênfase ao <i>Port de Bras</i> E também à musicalidade utilizando músicas orquestradas: <i>Polonaise, Valse, Coda</i> Será uma prova com maior incidência na performance; O conteúdo da Prova deverá contribuir para a motivação nos alunos O trabalho será apresentado em grupo; poderá ter algum tipo de música de Natal; Construir pequenas secções para o centro: 4 ou 5; evidenciando mais a <i>performance</i>; dar atenção à etiqueta: utilizar diferentes entradas, diferentes formas de ir para a barra, etc. Durante 6 semanas, será feita uma Barra fixa – SIMPLES 1º ano: deverá ter alguns exercícios de condicionamento, para os pais terem acesso à importância que o condicionamento físico tem no trabalho desta turma A partir do 3º ano, incluir trabalho de PONTAS: Atenção: para os pais o 1º contacto é a organização da turma; Deverá portanto ter princípio, meio e fim Aula Aberta para pais e alunos 16/nov aula aberta com pianista convidado</p>
Aula 5ª feira 09/11/2017	<p>Observação da aula: preenchimento tabela de observação VI Recolha dos exercícios da Barra, dados pela professora A e que deverão constar da Barra fixa a praticar durante 6 semanas.</p>
Reunião, 15/11/2017	<p>Ausência da professora A A professora A estará fora nas próximas 3 semanas e meia. A professora estagiária irá fazer a sua substituição, na turma do 3º ano, às terças e quintas-feiras durante 4 semanas. (início da fase de lecionação do estágio) Atualização da plataforma Online Juntamente com a professora A, as restantes professoras estiveram a fazer o lançamento de notas e atualização de informações na plataforma online do CDVS; Barra fixa: Construção dos exercícios fixos para a secção da barra, da turma do 3º ano, em conjunto com a professora B. Sobre as alunas: Indisciplina, muito conversadoras, falta de flexibilidade, falta de animo no início aulas</p>
Aula 3ª feira 21/11/2017 9h00/10h30	<p>Conteúdo da aula: estilo Comando Breve contextualização às alunas sobre o trabalho de estágio. Barra fixa: <i>Pliés, Tendus, Glissés, Battement Lent, Grands battements, Centre: Pirouettes en dehors, Pirouettes en dedans, 32 petits changement), Pas de chat em serie, galops en avant (12 & pas de bourrées)</i>, introdução às Pontas (coragem na ponta) <i>Walking, reverence</i> Notas/reflexões: À data desta aula ainda não estava definido o conteúdo da prova final do 1º período. Estava apenas esboçada a barra fixa</p>
Aula 5ª feira, 23/11/2017 13h30/15h00	<p>Tema: Introdução ao vocabulário para a prova de final de 1º período. Objetivo: Fortalecer os tornozelos, melhorar o alinhamento dos pés, aumentar a rapidez de trabalho de pés; Movimentar entre os exercícios de forma rápida, harmoniosa e com utilização da meia ponta As alunas chegaram atrasadas. À medida que chegaram à aula, a professora estagiária chamou-as perto do piano onde anotou num caderno a hora e ordem de chegada à aula. As alunas, justificaram o atraso pela chegada tardia da carrinha. Ao interpelá-las sobre como geriram o tempo e respetiva preparação para aula (cabelo e uniforme), responderam de forma desordenada, emotiva e um pouco revoltada sobre cansaço, falta de tempo e sem culpa por não estarem a conseguir ser pontuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • 13h37, aluna 7, 14 • 13h41, alunas 8, 12, 4, 2, 3, 5 (casa) • 13h43, aluna 11 • 13h44, alunas 6, 13, 9, 10, 1 <p>Conteúdo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atraso (15min) • Conversa com as alunas (20 minutos) • Aquecimento (10 min) • Barra fixa (25 min) • Centro (15 min) <i>Pas de valse en avant (diagonal), relevés (em 5ª, devant e passé derrière), Petits soutenus (em 2 tempos),</i>

Diário de Bordo 2 (continuação)	
Aula 3ª feira, 28/11/2017 9h00/10h30	Tema: Introdução ao vocabulário para a Prova final de 1º período Objetivo: Memorizar e praticar o conteúdo da prova Objetivo secundário: executar o vocabulário - <i>Polonaise</i> em série Conteúdo da aula: <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento (20 min) • Barra fixa • Centro (construção dos exercícios <i>Entrada & Centre Practice</i> da Prova e respetiva repetição)
Reunião, 29/11/2018	Neste dia não houve reunião. As professoras trabalharam individualmente na preparação das provas.
5ª feira, 30/11/2017 13h30/15h00	Tema: Preparação para a Prova final do 1º Período Objetivo: Memorizar e praticar o conteúdo da prova Objetivos secundários: Utilizar de forma eficaz o <i>epaulement</i> e a projeção do olhar; Desenvolver / melhorar a musicalidade. As alunas portaram-se muito mal. O grupo esteve muito barulhento, fazendo perguntas não aguardando pela resposta, e respondendo falando por cima da voz da professora. Só deu para fazer: <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento • Barra fixa • <i>Entrada & Centre Practice</i> (remarcação do exercício da Prova e respetiva repetição) Hoje foi a última aula com a professora estagiária, antes da prova. Teria sido bom para as alunas, a aula ter decorrido serenamente, mas infelizmente não foi isso que aconteceu. As alunas 1, 3, 11, 12 e 13 não se lembravam da sequência do exercício, tendo sido necessário remarcar novamente. A aluna 8 estava com dificuldade em coordenar braços e pernas, sendo necessário dar-lhe algum apoio. Enquanto estava a decorrer a marcação, vários elementos tentavam falar entre si, não estando prontos para fazer em conjunto com a turma. Devido à grande quantidade de tempo para marcar a ' <i>Entrada & Centre Practice</i> ' Não houve tempo de fazer nenhum trabalho adicional de <i>allegro</i> e <i>pontas</i> .
3ª feira, 05/12/2017 9h00/10h30	PROVA FINAL de 1º PERÍODO (conteúdo) <ul style="list-style-type: none"> • Entrada & Centre Practice / Música: Paquita, Polonaise & Mazurka • Adagio / Música: Songs without words, Op.62: Spring song in A Major (allegro grazioso) • Petit allegro / Música: Dvořák Slavonic Dance #7 In C, Op. 46 • Allegro / Música: Raymonda, Act One: La traditrice • Grand allegro / Música: Raymonda, Act One: Reprise de la valse • Pontas (barra) / Música: Raymonda, Act One: Pizzicato • Pontas (centro) / Música: Die Fledermaus_ Divertimento #1

Caracterização individual dos alunos	
Aluna	Demonstração técnica
1	- Colocação da cintura pélvica em anteversão - Desvio postural: hiperlordose - Rotação externa da anca limitada. Com dificuldade na manutenção do turn-out - Extensão dos membros inferiores limitada - Pouca flexibilidade plantar com dificuldade no alinhamento na meia ponta - Coordenação satisfatória - Boa musicalidade
2	- Cintura abdominal frágil com ligeira anteversão pélvica - Colocação da coluna, cintura escapular, cabeça - Ligeira cifose dorsal afetando a cintura escapular e colocação da cabeça - Boa rotação externa da anca, mas com fragilidades no alinhamento joelho-pé (<i>demi-plié</i> e <i>frappés</i>) - Muito boa flexão plantar, mas com pronação dos pés - Flexibilidade razoável da extensão da coluna e dos membros inferiores evidenciando fragilidades no alinhamento <i>a la seconde</i>
3	- Aluna com muito bom alinhamento pélvico, embora nem sempre utilize a cintura abdominal de forma eficaz, descurando por vezes a manutenção das posições estáticas (anteversão pélvica) - Muito boa rotação externa da anca com boa manutenção do turn-out - Boa amplitude articular dos membros inferiores nas várias direções - Muito boa flexão plantar, mas com pronação dos pés - Ótima coordenação
4	- Aluna com ótima colocação da cintura pélvica - Muito boa rotação externa das ancas com equivalente manutenção do turn-out - Embora com boa colocação da cintura escapular, nem sempre o Port de bras é suportado a partir das costas - Muito boa extensão da coluna vertebral - Muito boa flexão plantar, mas com ligeira pronação dos pés e supinação em meia ponta - Ótima coordenação - Muito boa flexibilidade articular

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Caracterização individual dos alunos (continuação)	
Aluna	Demonstração técnica
5	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com sensibilidade e boa resposta musical - Cintura pélvica em anteversão com ligeira hiperlordose lombar; - Rotação externa da anca limitada, revelando grandes dificuldades no controle do <i>turn-out</i> - Desalinhamento da meia ponta (supinação) - Coordenação - Extensão limitada dos membros inferiores - Flexão plantar reduzida
6	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com ótimas condições físicas - Colocação da cintura pélvica em retroversão - Muito boa rotação externa da anca e muito bom controle do <i>turn out</i> - Boa flexão plantar com bom alinhamento dos pés em meia ponta e em relação aos joelhos - Muito boa extensão da coluna vertebral e dos membros inferiores, mas com fragilidades na extensão dos joelhos - Muito boa coordenação
7	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com muitas limitações físicas e fragilidades ao nível dos conhecimentos da TDC - Colocação da cintura pélvica em anteversão - Ligeiro desvio postural: hiperlordose dorsal - Rotação externa da anca limitada com dificuldade no controle do <i>turn-out</i> - Pronação dos pés - Flexão plantar muito limitada com conseqüente desalinhamento da meia ponta - Extensão limitada dos membros inferiores e da coluna
8	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação da cintura pélvica em anteversão com hiperlordose lombar - Cintura escapular restrita - Rotação externa da anca muito limitada e conseqüentemente dificuldade em controlar o <i>turn-out</i> - Dificuldade na coordenação de braços e pernas - Reduzida flexibilidade articular com extensão limitada dos membros inferiores e da coluna - Pronação dos pés
9	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com boa energia e algum sentido de apresentação - Boa rotação externa da anca e controle do <i>turn-out</i> - Boa coordenação - Razoável extensão dos membros inferiores e da coluna vertebral, mas com fragilidades na manutenção da posição do <i>retiré</i> (não segura) - Boa flexão plantar
10	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com muitas capacidades físicas - Boa colocação da cintura pélvica, colocação da coluna, cintura escapular - Muito boa rotação externa da anca e controle do <i>turn-out</i> - Boa flexão plantar e bom alinhamento da meia ponta - Boa extensão dos membros inferiores e coluna vertebral - Boa coordenação, mas com pouca valorização do uso da cabeça - Dinâmicas dos movimentos pouco exploradas
11	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna com boa expressão e com um <i>Port de Bras</i> agradável - Fraquíssima rotação externa da anca e conseqüente desalinhamento entre joelho e pés (<i>fondus / pliés</i>) - Extensão dos membros inferiores limitada - extensão da coluna vertebral razoável - Boa coordenação com boa utilização da cabeça - Razoável flexão plantar
12	<ul style="list-style-type: none"> - Cintura abdominal frágil com ligeira anteversão pélvica - Razoável rotação externa da anca, mas revelando pouco cuidado no controle do <i>turn-out</i> - Boa extensão dos membros inferiores - Muito boa extensão da coluna vertebral - Facilidade em coordenar braços e pernas, mas com pouca atenção ao detalhe - Razoável flexão plantar, mas alguma fragilidade no alinhamento da meia ponta
13	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação da cintura pélvica em anteversão com fragilidades na cintura abdominal - Fraca flexão plantar com alinhamento da meia ponta descuidado - Rotação externa da anca razoável, mas com descontrolo do <i>turn-out</i> - Boa coordenação - Extensão reduzida dos membros inferiores e da coluna vertebral
14	<ul style="list-style-type: none"> - Fragilidades na colocação da cintura pélvica devido a falta de manutenção muscular da zona abdominal - Uso limitado da cabeça - Razoável rotação externa da anca, mas falta de força para manter o <i>turn-out</i> - Coordenação dos braços e pernas razoável - Extensão limitada dos membros inferiores e da coluna vertebral - Falta de energia - Razoável flexão plantar e alinhamento da meia ponta

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Diário de Bordo 3 Lecionação	
<p>5ª feira, 07/12/2017 13h30/15h00</p>	<p>Pré-impacto (Planificação): Preparar a apresentação verbal, poster de sala de aula</p> <p>Conteúdo da aula: estilo Comando, com breve explicação às alunas, introdutória ao estilo A Comando. Recorrendo a uma releitura prévia do capítulo 6 sobre Estilo A - Comando, do livro <i>Teaching Physical Education</i> de Mosston & Ashworth (2008)</p> <p>Devido aos problemas de comportamento da turma, a professora cooperante esteve presente na aula, no papel de diretora pedagógica.</p> <p>Conversou com as alunas e transmitiu que iriam ser implementadas novas regras para esta turma, uma vez que nem sequer se reúnem as condições mínimas para aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será proibido falar. Quem falar leva recado na caderneta. Será "tolerância zero". Será parecido com um jogo: quem perde, tem um recado na caderneta; • a partir do 2º período as professoras vão dedicar a sua atenção aos alunos que trabalharem. • A partir esta data, será necessário as alunas trazerem a caderneta do aluno em todas as aulas. <p>Após esta conversa inicial a diretora pedagógica saiu.</p> <p>O resto da aula decorreu com muita serenidade tendo dado tempo para todas as seções da aula exceto Pontas.</p>
<p>3ª feira, 12/12/2017 9h00/10h30</p>	<p>Aluna 9 escreveu no caderno pois estava a falar</p> <p>Aluna 3 não trouxe elástico da cintura</p> <p>Aluna 13, Faltou</p>
<p>5ª feira, 14/12/2017 13h30/15h00</p>	<p>Pré-impacto (planificação)</p> <p>Impacto (ação)</p> <p>Objetivo:</p> <p>Conteúdo da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento: corrida livre, abdominais, pranchas • Barra fixa: com développés • Pirouettes en dehors 2x música • Pirouettes en dedans 1x todas; 1x por linhas DE • Petits soutenus (7x lentos) DE e repete • Full contretemps DE fomos à barra e repete • alongamento <p>Pós-impacto</p> <p>Correções feitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bras bas (tamanho) • chassé en avant – calcanhar de trás não sai do chão • Posição do retiré devant • Rapidez da perna do retiré nas pirouettes • Foco/Spot da pirueta • Percurso da perna do retiré nas pirouettes. En dedans: Vai direto! <p>Temps levé (1 by 1 na barra): perna de suporte com turn out e o pé vai à frente quando salta</p> <p>Objetivos comportamentais</p>

Diário de Bordo 4					
Aula 6ª feira 05/01/2018 14h45/16h15	Aula de estilo Comando, dada pela professora B A turma ainda apresenta sinais de indisciplina. No final da aula algumas alunas entregaram as suas reflexões críticas sobre o estilo A				
Reunião 4ª feira, 10/01/2018	Informações: <ul style="list-style-type: none"> Distribuição do trabalho das várias turmas, para efeitos imediatos; A turma do 3º ano irá participar numa apresentação pública no dia 27/01. A professora A irá fazer uma coreografia de carácter às terças e quintas que deverá ser praticada nas restantes aulas da professora B Embora tenham havido melhorias no comportamento da turma, esta ainda apresenta sinais de indisciplina pelo que, a diretora pedagógica aconselhou a manter a regra da tolerância zero relativamente à possibilidade de falar dentro da aula. 				
TDC Classes - Week 8 to 12 January					
YEAR	MONDAY CLS / ECH	TUESDAY LSV	WEDNESDAY	THURSDAY CLS / ECH	FRIDAY LSV
1ª	Class Divided 45m - Condicionamento (CLS) 45m - Ballet (ECH) 45m - Proj. Coreog. 27/01	30m - Condicionamento 45m - Ballet 45m - Coreog. 27/01		Class Divided 45m - Condicionamento (CLS) 45m - Ballet (ECH) 45m - Proj. Coreog. 27/01	45m - Ballet 45m - Coreog. 27/01
2ª	LSV	AND	ASF	LSV	AND
	45m - Condicionamento 45m - Ballet 45m - Proj. Coreog. 27/01	10m - Condicionamento 35m - Ballet IF 45m - Coreog. 27/01	30m - Condicionamento 60m - Syllabus IF * Valsa * Petit Battement * Trabalho de 1/2 ponta	45m - Condicionamento 45m - Ballet 45m - Proj. Coreog. 27/01	10m - Condicionamento 35m - Ballet IF 45m - Coreog. 27/01
3ª	LSV	ECH	LSV	ECH	LSV / EDS
	30m - Condicionamento 60m - Syllabus IF + Pointe	* Pointe * Coreog. 27/01	30m - Condicionamento 60m - Syllabus IF + Allegro * Variation 2	* Ballet * Coreog. 27/01 * Variation 1	* Barre / Center IF * Variation 2 * Coreog. 27/01
Participação acompanhada 4ª feira, 10/01/2018	Uma vez que a turma iria entrar em fase de preparação para os exames da Royal Academy of Dance e, tendo havido aulas durante as férias de Natal para aprender o syllabus de Intermediate Foundation, nesta a professora B preferiu dar sozinha. Tendo o conteúdo da aula respeitado o que estava estipulado.				
Aula 6ª feira 12/01/2018	Aula: estilo Comando Conteúdo da aula: conforme o estipulado Breve conversa com as alunas sobre as reflexões críticas				
Reunião 4ª feira, 17/01/2018	<ul style="list-style-type: none"> A distribuição do trabalho permanecerá como está pelos menos até ao final de janeiro Trabalho com a professora B, de preparação de aulas e distribuição do trabalho 				
Participação acompanhada 4ª feira 17/01/2018	A aula foi dada maioritariamente pela professora B, à exceção do Port de Bras que foi dado pela estagiária. <ul style="list-style-type: none"> Corrida, 5 minutos (1 palma cócoras, 2 palmas = equilíbrio em <i>retiré paralelo T-shape</i>), 3 palmas = 1 salto, pausa da música = prancha) Abdominais (8x <i>en face</i>; 4 x pela D + 4 x pela E) <i>Foot exercise</i> (sentadas no chão: pernas paralelas, em <i>turn out</i> (flex / point com utilização dos dedos) Antes de irem para a barra, as alunas tiraram a roupa de aquecimento, ao mesmo tempo ouvem recado sobre figurinos para apresentação Início do trabalho fixo de <i>Intermediate Foundation</i> Professora estagiária: <i>Port de Bras</i> do Centro, estilo Comando A professora B ao longo da aula falou sobre alinhamentos, não só joelho/pé como também <i>a la seconde, devant, derriere</i>				
Aula 6ª feira 19/01/2018	Aula: estilo Comando Conteúdo da aula: conforme o estipulado Breve conversa com as alunas sobre as reflexões críticas				
Reunião 4ª feira 24/01/2018	Não foram abordados assuntos específicos da turma do 3º ano; <ul style="list-style-type: none"> Trabalho em conjunto com a professora B para relembrar especificidades das variações do <i>Intermediate Foundation</i>. Ficou combinado que a professora estagiária iria auxiliar a professora B nas correções ao longo das aulas. 				

Diário de Bordo 4 (continuação)

Participação acompanhada 4ª feira 24/01/2018	<ol style="list-style-type: none">1. Aula foi dada pela professora B enquanto a professora estagiária auxilia nas correções dadas. Foi possível dar feedbacks privados várias vezes. As alunas parecem reagir bem.2. Aquecimento (até às 15h10)<ul style="list-style-type: none">• Corre em frente, corre de costas, <i>galops</i> de lado• 2 palmas: equilíbrio; 3 palmas: salto; musica baixinho: 4 rises• Lento: abdominais 4x Direita + 4x esquerda• (subir pernas a 90º) Pés: <i>point/flex</i>; paralelo e turn out; vai descendo as pernas devagar• Cruzar pernas em angulo reto: abdominais pequenos e rápidos• Levantar: pés no chão tronco dobrado para a frente com os joelhos relaxados, alonga pernas e costas3. Barra: alunas pela ordem inversa (14-1) “Antes de começar vão dar uma corrida à volta da sala e vão organizar o vosso <i>Port de Bras</i>”4. Centro + coreografia Plés: Postura: aluna 14 (-); aluna 3 (-); aluna 13 (-) Dificuldades: aluna 5, 5ª posição não fecha
6ª feira 26/01/2018	Aula: estilo Comando Conteúdo da aula: conforme o estipulado Breve conversa com as alunas sobre as reflexões críticas

Diário de Bordo 5

Quarta-feira, 07/03/2018

Estrutura da aula prevista:

15min. - Condicionamento (correr 3 min.)

15min. - Barra / *Centre Practice* / *Adage*

30min. - *Free Enchainement* / *Allegro*

15min. - Variação

15min. - Pontas

Vocabulário??? - Conversa com as alunas 50min

O dia começou com a reunião de professores às 10h00. Durante a reunião foram tratados vários assuntos com as diversas turmas, diferentes do 3º ano permitindo-me preparar e a organizar o trabalho que iria fazer com a turma, que se focaria na análise do estilo B. O que estarão as alunas a sentir relativamente aos episódios de estilo B? Seria possível ter momentos de prática, numa aula de dança sem ter que estar tanto tempo à espera do *feedback* do professor? Esse tempo de espera seria relevante? Qual a importância da minha presença junto de cada elemento da turma? Estas e outras perguntas precisavam de obter respostas.

No final da reunião, a professora B mostrou interesse em falar a sós comigo. Transmitiu-me que as alunas na segunda-feira anterior a tinham questionado sobre quantas vezes é que a professora estagiária iria estar com elas, avançando depois que a forma de trabalho dessa professora causava dúvidas nas alunas, quanto ao comportamento que deveriam adotar, pois nem sempre estavam a conseguir prever o que a professora queria.

Fruto desta conversa, nós professoras decidimos que no início da aula iríamos conversar com as alunas. E foi isso que aconteceu.

No início da aula, chamamos a turma, e a professora B iniciou a conversa.

Foi dito pela aluna 12 que a professora estagiária não dá *feedbacks* a todas as alunas e queixou-se que entendia que isso acontecia porque a professora não gostava de todas as alunas. Deu o exemplo que por vezes, começava numa barra, a corrigir uma, outra, e depois outra aluna e depois passava à frente duas ou três e que depois corrigia outras. Achava que isso não era muito bom, porque as alunas podem interpretar que a professora não gosta delas.

Também na tarefa de estilo 'Prática' que se repetiu, de *jetés ordinaires*, porque muitas das alunas não tinham conseguido concluir a tarefa e não tinham tido *feedback* da professora, que era o caso da maioria da turma, também se queixaram algumas alunas que nessa aula, em que foram feitos pela 2ª vez a tarefa dos *jetés ordinaires*, ainda assim houve alunos que quase não tiveram *feedback*. E que a professora tinha dito que talvez fosse por não estarem a trabalhar no momento em que a professora está disponível (o que por acaso é verdade, pois as alunas 1, 13 e 12, a maior parte do tempo em que estavam no período de prática não estavam a fazer a tarefa de *jetés ordinaires* conforme a indicação da professora).

A aluna 1 também se queixou, que acha que a professora estagiária implica com ela, pois é a única professora que a chama a atenção sobre o hábito de roer as unhas, e que quando ela faz isso ou está a olhar para as mãos durante as aulas, que não faz por mal.

Depois de ouvir a turma durante largos minutos, lembrei-lhes que o trabalho que me tinha proposto fazer com a turma valorizava muito o comportamento. Principalmente o comportamento que se refere à escolha das atitudes que se adotam nas aulas. Lembrei-lhe também da dificuldade que a turma demonstrava em relação aos comandos dos professores.

Aproveitei a oportunidade de estar a conversar com a turma, para lhes transmitir que reconhecia que muitos dos meus *feedbacks* para a turma em geral eram ambíguos, e que tinham feito bem em conversar com a professora B. Transmiti-lhes também que a minha intenção é apenas contribuir o melhor possível para o sucesso da turma e que podiam contar comigo como professora, para tudo o sentissem necessidade.

Apêndice H: Consentimento



PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Paredes, janeiro de 2018

Exmos. Srs. Encarregados de Educação

No âmbito do estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, que está a ser realizado por mim, Edite Santos Teixeira, no Conservatório de Dança do Vale do Sousa, cujo tema se intitula "Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa", sob orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento, venho por este meio solicitar a vossa colaboração.

Este trabalho tem como principal objetivo observar os efeitos da aplicação de três estilos de ensino do espetro de Muska Mosston: estilo B - *Prática*, estilo C - *Recíproco* e estilo (D) *self-check*, na autonomia, motivação e respetivo desempenho dos alunos.

Na persecução do objetivo principal, este trabalho de investigação será realizado sob a égide da investigação-ação, para tal, será necessária a aplicação de inquéritos por questionário aos alunos da turma do 3º ano de ensino artístico especializado, pelo que se pede a vossa autorização. Os questionários serão anónimos e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, sendo a utilização dos dados obtidos apenas no contexto do referido estudo.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador e a professora titular da turma, com o conhecimento e autorização da direção do Conservatório de Dança do Vale do Sousa. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, devendo ser entregue ao professor de turma. Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

(Edite Santos Teixeira)

Eu, _____, Encarregado/a de Educação da aluna _____, do 3º ano do CDVS, venho por este meio autorizar que a minha educanda participe no estudo "Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa", através da resposta a inquéritos por questionário.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice I: Questionário I

Questionário sobre as aulas de TDC

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança. As tuas respostas a este questionário são importantes para a recolha de dados, por isso devem ser o mais honestas possível. É garantido o total anonimato, confidencialidade e proteção das tuas respostas. Muito obrigada pela tua colaboração!

1. Data

Exemplo: 15 de dezembro 2012

2. Ano de Dança

Como caracterizas o teu bem-estar durante as aulas de Técnica de Dança Clássica?

3. Quanto à tua liberdade:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente controlada pela professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente livre relativamente à professora

4. Em relação ao grupo:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente excluída pelo grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente incluída pelo grupo

5. Quanto ao teu conforto:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me bastante embaraçada nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me bastante desinibida nas aulas

6. Quanto ao teu nível de entusiasmo:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me muito aborrecida nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me muito interessada nas aulas

7. Quanto à tua importância:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente desvalorizada nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente considerada nas aulas

8. Em relação à tua preocupação e serenidade:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente preocupada nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente tranquila nas aulas

Como caracterizas o efeito da matéria em ti, durante as aulas de TDC?

9. Em relação ao grau de dificuldade:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto que as sequências são muito difíceis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto que as sequências são muito fáceis

10. Em relação ao teu desempenho:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto total fracasso na aprendizagem das sequências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto total sucesso na aprendizagem das sequências

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica,
no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

11. Quanto às tuas capacidades:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente incapaz de executar as sequências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente segura na execução das sequências

12. Quanto à qualidade dos exercícios:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto que os exercícios são muito desagradáveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto que os exercícios são muito agradáveis

13. Quanto ao nível de atividade das aulas:

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Sinto-me totalmente inativa durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinto-me totalmente ativa durante as aulas

Apêndice J: Poster informativo de sala de aula (estilo A)



Apêndice K: Poster informativo de sala de aula (estilo B)



Estilo B - PRÁTICA

PROFESSOR
tempo para dar feedback individual e privado.

ALUNOS
tempo para trabalhar individualmente e de forma privada

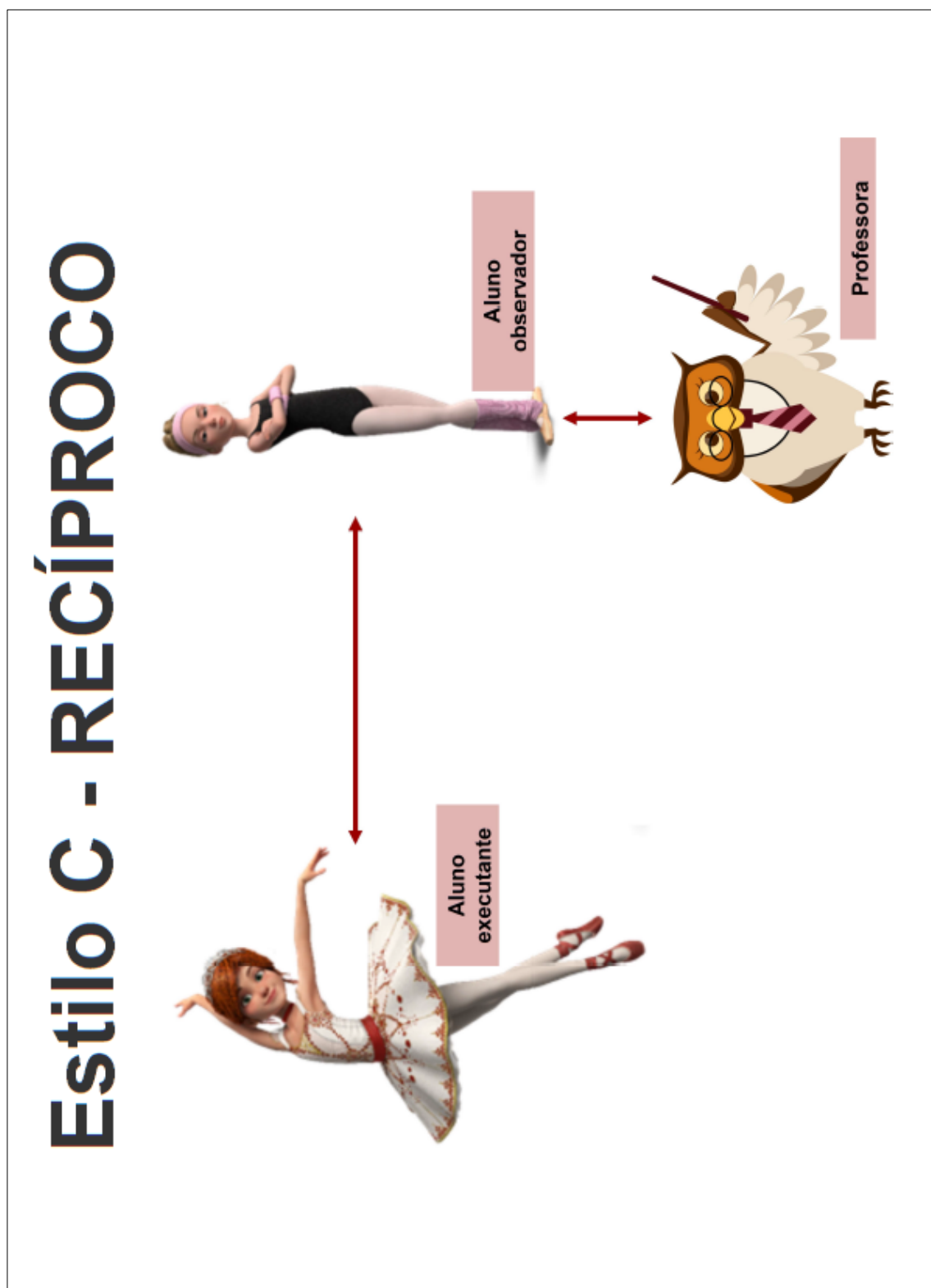
Papel do Aluno

- Realizar a tarefa
- DECIDIR o/ RESPONSABILIDADE:
 1. Ordem das tarefas
 2. Quando iniciar cada tarefa
 3. Ritmo de trabalho
 4. Quando terminar cada tarefa
 5. O intervalo
 6. Onde faz a tarefa
 7. A sua postura
 8. O seu vestuário e apresentação
 9. Elaborar questões de clarificação

Papel do Professor

- Estar disponível para responder às questões dos alunos;
- Juntar informação sobre o desempenho/performance do aluno e dar **feedback** individual e privado.

Apêndice L: Poster informativo de sala de aula (estilo C)



Apêndice M: Poster informativo de sala de aula (estilo D)

Estilo D – AUTO-VERIFICAÇÃO

PAPEL do ALUNO

REALIZAR a tarefa
Fazer as decisões do estilo B (Prática)
USAR os CRITÉRIOS dados pela professora para
VERIFICAR, CONTRASTAR, TIRAR CONCLUSÕES
Sobre o seu próprio desempenho

PAPEL do PROFESSOR

Preparar a matéria e os critérios
Responder a perguntas do aluno
Iniciar a comunicação com o aluno

Apêndice N: Folha de tarefa: estilo A

Conservatório de Dança do Vale do Sousa
2017/2018

Folha de Tarefa #1 - Estilo A - Prática da Precisão

Nome _____
Turma _____ Data _____

Técnica de Dança Clássica – Prática da Precisão (objetivos e atitudes)

Objetivos da PRÁTICA da PRECISÃO

- REPRODUZIR de forma IMEDIATA o modelo dado pela professora;
- Conseguir a EXATIDÃO e PRECISÃO no desempenho;
- Alcançar RESULTADOS IMEDIATOS;
- Alcançar um DESEMPENHO de grupo SINCRONIZADA (ou seja, uma PERFORMANCE SINCRONIZADA);
- Seguir um modelo predeterminado;
- DOMINAR as especificidades da matéria (da Técnica de Dança Clássica);
- PERPETUAR tradições culturais e seus rituais;
- USAR o TEMPO de forma eficiente;
- ABORDAR mais matéria;
- (...)

1. Lista de verificação: Faz uma reflexão no final de cada uma das seguintes aulas e coloca um (x) à frente das atitudes e comportamentos que conseguiste alcançar.

Atitudes e comportamentos esperados	07/dez	11/dez	12/dez	13/dez	14/dez	15/dez
Saber socializar dentro das normas da disciplina						
Realizar livremente as tarefas propostas pela professora.						
Realizar as tarefas propostas, em conjunto com a turma.						
Contribuir para a identidade e orgulho de grupo e reforçar o espírito de grupo						
Seguir as instruções-chave da professora						
Realizar os padrões estéticos específicos pedidos pela professora.						
Desenvolver os hábitos e rotinas próprios da disciplina de TDC						
Adotar atitudes e comportamentos adequados. (Contribuir para o controle do grupo)						
Utilizar o espaço com atenção e respeito pelos colegas. (Adotar procedimentos de segurança)						
Aderir ao estilo Prática de Precisão						

2. Reflexão final: No teu diário de bordo constrói um pequeno texto em forma de reflexão acerca das dificuldades e facilidades que sentiste e o que te comprometes a alterar.

Apêndice O: Registo de reflexões

Registo das reflexões finais da Folha de tarefa #1


2. Reflexão final: No teu diário de bordo constrois um pequeno texto em forma de reflexão acerca das dificuldades e facilidades que sentiste e o que te comprometes a alterar.

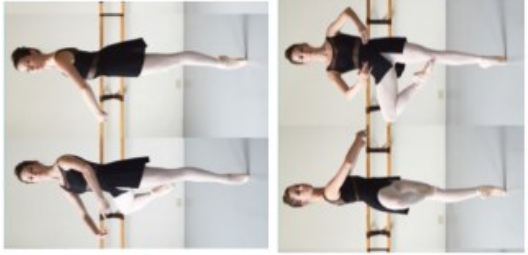

Aluna	Reflexão individual	Perguntas da professora
Aluna 1	<i>Acho que o meu comportamento na aula, nem sempre é o melhor, melhorando ou piorando respetivamente o meu desempenho na aula. Também tenho consciência que não me esforcei muito, aspeto que vou tentar melhorar.</i>	<i>Quais as dificuldades e facilidades sentidas ao aplicar a Prática de Precisão nas aulas? O que te comprometes alterar? Como é que esse esforço se vai fazer notar? Que alteração vai haver?</i>
Aluna 2	<i>Neste período eu refleti sobre o meu trabalho e acho que melhorei desde que recebemos esta pequena ficha da prática de precisão. Sito-me mais influenciada a esforçar-me o que facilita o meu desempenho e aproveitamento nesta disciplina.</i>	<i>Em que aspetos, o teu desempenho deve melhorar?</i>
Aluna 3	<i>Penso que devo melhorar a minha concentração porque sei que consigo trabalhar melhor. Vou tentar melhorar muito. Graças à ficha da prática de precisão melhorei e comecei a esforçar-me mais.</i>	<i>Quais as dificuldades e facilidades sentidas ao aplicar a Prática de Precisão nas aulas? O que entendes por "trabalhar melhor"? Em que que deves melhorar?</i>
Aluna 4	<i>Eu cumpri com os objetivos da prática de precisão. No decorrer das aulas, não falei e cumpri com o programa que a professora tinha proposto. Reparei que se consegue trabalhar melhor com silêncio. Esta forma de trabalhar ajudou-me a superar algumas dificuldades e melhorou a minha concentração.</i>	<i>Quais são as dificuldades que dejesas superar?</i>
Aluna 5	<u>Ainda não entregou!</u>	
Aluna 6 (entregou dia 17/01)	<i>Na minha opinião as aulas são muito mais produtivas do que eram e acho que em turma conseguimos aprender melhor se nos mantivermos em silêncio e concentradas. Acho que no geral a turma está mais aplicada, trabalhadora e tem capacidades para ser excelente.</i>	<i>Quais as dificuldades e facilidades sentidas ao aplicar a Prática de Precisão nas aulas?</i>
Aluna 7	<i>Na minha opinião eu acho que devo melhorar em tudo. Devo atingir melhor os padrões estéticos pedidos pela professora, pois às vezes não os atingo corretamente. Com este novo programa de silêncio, acho que estive mais aplicada, mais concentrada e aprendi melhor os exercícios. Devo continuar assim para tirar melhor notas nos teste e nos exames finais de período.</i>	<i>Na tua opinião. O que será necessário para conseguires aprender melhor os exercícios?</i>

Muska Mosston: Observação do impacto de três estilos de ensino nas aulas de técnica de dança clássica, no 3º ano do Conservatório de Dança do Vale do Sousa

Aluna 8 (entregou dia 17/01)	<i>Acho que cumpri com o método prática e precisão. No entanto, acho que devo melhorar principalmente a minha concentração e a minha auto estima. Também devo melhorar a expressão e esticar mais os pés. Outra coisa que acho que devo melhorar é a posição dos braços.</i>	<i>Quais as dificuldades e facilidades sentidas ao aplicar a Prática de Precisão nas aulas?</i>
Aluna 9	<i>Eu cumpri os objetivos pedidos pela professora. Ao longo das aulas cumpri o pedido pela professora, não falei e não me desconcentrei. Trabalhei melhor com o silêncio o que me ajudou a melhorar o meu desempenho e aproveitamento, e melhorar a minha concentração.</i>	<i>Relativamente às atitudes, o que te comprometes alterar? Porquê que o silêncio ajuda a ter um desempenho melhor? O teu desempenho pode melhorar em que aspeto?</i>
Aluna 10	<i>Acho que não me esforcei muito este período, mas no próximo vou tentar melhorar.</i>	<i>Quais as dificuldades e facilidades sentidas ao aplicar a Prática de Precisão nas aulas? Relativamente às atitudes, o que te comprometes alterar? Quais as alterações que pensas implementar para, no futuro, te conseguires esforçar mais?</i>
Aluna 11	<i>Eu acho que com esta folha de tarefa – Prática da precisão, eu melhorei o meu desempenho na aula, esforcei-me mais e estive mais concentrada, espero que continue assim nas outras aulas. Eu sinto mais dificuldade nos exercícios em que é necessário aplicar a flexibilidade.</i>	<i>Relativamente às atitudes, o que te comprometes alterar? Na tua opinião, qual a importância de estar concentrada durante as nossas aulas?</i>
Aluna 12	<i>Acho que se o nosso comportamento fosse melhor desde o início do ano, poderíamos aprender mais, mas com a proposta da prof. acabou por resultar e senti-me melhor, mais concentrada, mais atenta e focada e ainda senti que me esforçava mais. Quanto ao comportamento acho que melhorei bastante e com isso consegui decorar os exercícios feitos pela professora.</i>	<i>Relativamente às atitudes, o que te comprometes alterar? Na tua opinião qual a importância da memorização dos exercícios?</i>
Aluna 13	<u>Ainda não entregou!</u>	
Aluna 14	<u>Ainda não entregou!</u>	

Apêndice P: Folha de tarefa: estilo B

Folha de Tarefa #B1 Estilo B – PRÁTICA		
Técnica de Dança Clássica – Pirouette en dehors preparada por 4ª posição		
Nome _____	Turma 3º ano do CDVS _____	
_____	Data _____	
Mensagem aos alunos		
<i>Por favor, executa 4 vezes as seguintes sequências conforme a descrição disponibilizada, indica os resultados e coloca uma cruz (x) à frente de cada tarefa finalizada.</i>		
<i>As pirouettes são feitas no lugar ou a viajar em series. Os bailarinos para não ficarem tontos utilizam a técnica de fixar o olhar (spot).</i>		
Descrição da tarefa	Não esquecer	Erros comuns
<p>1. Plié em 4ª posição</p> <p>a. pés bem alinhados à frente um do outro (à frente da 5ª), com o pé esquerdo à frente e os braços em 3ª posição, em oposição.</p> <p>b. Peso bem distribuído no meio das duas pernas (gancho apontado para o meio dos dois pés)</p> <p>c. Movimento ligado e elástico.</p> <p>d. Fixa o olhar num ponto.</p>		<ul style="list-style-type: none">• 4ª posição grande demais• 4ª posição desalinhada• Plié duro• tensão nos ombros e braços• Ombros subidos
Joelhos alinhados com os pés;		
os dois lados das ancas virados para a frente		
Alongar o tronco (sensação de crescer)		

Descrição da tarefa (continuação)		Não esquecer	Erros comuns		
<p>2. Relevé para retiré devant</p> <ol style="list-style-type: none"> Levanta o pé de trás e começa a virar-te para a direita e levando os braços para 1ª posição; Continua a fixar o olhar; Faz um relevé com o pé direito levantado num retiré bem desenhado e roda em cima da perna esquerda que deve estar muito forte e comprida; Liberta o olhar e volta a cabeça para olhares de novo para a frente (spot) Acaba a pirouette em demi-plié em 5ª posição com a direita atrás, olhando em frente 		<ul style="list-style-type: none"> Perna de suporte muito forte Ajustar a meia ponta na sbida para o relevé; Linha do olhar projetada  <ul style="list-style-type: none"> Meia ponta alta e forte (pensar no calcanhar em cima dos dedos) 	<ul style="list-style-type: none"> Perna do retiré pouco virada para fora Retiré abaixo do joelho Perna de suporte pouco forte Meia ponta fraca pouco subida tornozelo da meia ponta desalinhado com os dedos (sickle) 		
Tarefas a fazer	Regista os resultados		Feedback da professora		
<p>A) Faz para a direita (4 vezes)</p> <ol style="list-style-type: none"> Plié em 4ª posição Relevé para retiré devant 	1ª	2ª	3ª	4ª	
<p>B) Faz para a esquerda (4 vezes)</p> <ol style="list-style-type: none"> Plié em 4ª posição Relevé para retiré devant 	1ª	2ª	3ª	4ª	

Apêndice Q: Folha de tarefa: estilo C

Folha de Tarefa #C___ | Estilo C – RECIPROCO

Técnica de Dança Clássica | Tema: *Plié* em 4ª posição & *Pirouette en dehors*

Executante 1 _____ Turma 3º ano do CDVS _____ Data _____

Executante 2 _____

Mensagem aos alunos

Ouve e relembra a tarefa pedida pela professora. Cada par deve selecionar as funções que cada um irá desempenhar (executante/observador). O papel do executante é fazer a tarefa (como no estilo B). Iniciar perguntas e comunicar apenas com o observador. O papel do observador é comparar e contrastar o trabalho do colega com os critérios dados pela professora, tirar conclusões e oferecer comentários ao colega executante; comunicar com o professor se necessário.

Na conclusão da tarefa, o par deve alternar funções

Cada aluno deverá registar o feedback recebido pela colega OBSERVADORA.

Descrição da tarefa		
<p><i>Plié</i> em 4ª posição & <i>pirouette en dehors</i></p> <p>A aluna executante deve fazer a tarefa, 4 vezes para cada lado (como no estilo B)</p> <p>A aluna observadora deve exercer o seu papel em todas as vezes que a colega pratica.</p>		
Tarefas a fazer	Executante 1 (Registo do Feedback)	Executante 2 (Registo do Feedback)
a) Faz 4 vezes - <i>Plié</i> em 4ª posição e <i>pirouette en dehors</i> para a direita		
b) Faz 4 vezes - <i>Plié</i> em 4ª posição e <i>pirouette en dehors</i> para a esquerda		

1

Apêndice R: Folha de tarefa: estilos B & D

Folha de Tarefa # ___ | Estilo B – PRÁTICA | Estilo D – AUTO-VERIFICAÇÃO

Técnica de Dança Clássica | Tema: _____

Executante _____ Turma 3º ano do CDVS _____ Data _____

Mensagem aos alunos

Ouve com atenção a tarefa pedida pela professora.

Relembra que:

Estilo B: Deverás praticar a tarefa conforme a explicação apresentada, iniciar perguntas e comunicar com a professora se necessário. Registrar o Feedback dado pela professora
Estilo D: Deverás comparar e contrastar o trabalho que fazes com os critérios dados pela professora, tirar as suas conclusões e registá-las; comunicar com a professora se necessário.

Na conclusão da tarefa, deverás aguardar em silêncio do local onde praticaste a tarefa;

Tarefas	Critérios	(x)	Estilo B: Regista o Feedback recebido pela PROFESSORA Estilo D: Quais as tuas conclusões? Regista o que observaste
1. <i>Echappés relevés</i> (centro) Prática 4x a sequência do exercício	1. Fazer a meia ponta em 2ª posição alta e alinhada com os cinco dedos do pé.		
	2. Manter os dedos bem alongados, quando estou em meia-ponta?		
	3. Quanto à Dinâmica dos relevés: foi forte na subida / elástica na descida?		
	4. Sentir os músculos adutores ativos ao fazer os relevés em 5ª		
2. <i>Pirouettes en dedans</i> (centro) Prática durante 3 minutos esta tarefa	a) Fixar a linha do olhar antes da <i>pirouette</i> , e usar o <i>spot</i> .		
	b) Colocar a perna em <i>retré devant</i> de forma RÁPIDA e PRECISA.		
	c) Projeta a linha do olhar no 2º arabesque en <i>fendu</i>		

Apêndice S: Folha de tarefa: estilos B, C e D

Folha de Tarefa #34 | Estilo B – PRÁTICA | Estilo C – recíproco | Estilo D – Auto-Verificação
Técnica de Dança Clássica – Variação 1

Nome _____ Turma 3º ano do CDVS _____ Data _____

Mensagem aos alunos
Por favor, pratica as seguintes sequencias conforme a descrição disponibilizada, indica os resultados e coloca uma cruz (x) em cada tarefa finalizada.

Tarefa		Critérios a observar	Registrar o feedback / conclusões
Introdução	<input type="checkbox"/> 4ª posição em meia ponta; pernas viradas para fora; <input type="checkbox"/> Posé temps levé en arabesque: perna de suporte esticada e virada para fora, linha dos braços de 2º arabesque <input type="checkbox"/> corrida harmoniosa, pose da cabeça e linha do olhar, meia-ponta alta, pernas viradas para fora, fluidez, braços em 3ª posição		
Secção A <i>"posé petit battement"</i>	<input type="checkbox"/> 1.a2 Perna de suporte <i>fondue - rise</i> – <i>fondú</i> , braços harmoniosos: braço D vai para 3º e abre com palma da mão para cima <input type="checkbox"/> Pas de bourrées com joelhos ativos (esticados) <input type="checkbox"/> Posé de coté em meia-ponta para a D, em retiré no "&a" (4)		
Secção B <i>"pas de valse"</i>	<input type="checkbox"/> Pas de valse com <i>petit développé</i> e braços com movimentos contínuos <input type="checkbox"/> Posé temps levé com <i>développé devant</i> a 45º: perna de suporte esticada e ambas as pernas viradas para fora. <input type="checkbox"/> Usar a cabeça e os pulsos <input type="checkbox"/> Posé en avant em retiré derrière em meia-ponta: Pernas bem viradas para fora <input type="checkbox"/> 3º arabesque com os braços corretamente colocados à frente do corpo		

Descrição da tarefa	Critérios a observar	Registar o feedback / conclusões
Secção C "curva"	<input type="checkbox"/> Viajar em curva, mas de lado. <input type="checkbox"/> Coordenando de forma harmoniosa a cabeça, os braços e as pernas. <input type="checkbox"/> Explorar os diferentes níveis de movimentos: <i>Chassé de coté</i> (nível baixo); <i>pas de bourrées</i> (níveis alto-baixo); <i>Pas de chat</i> (níveis alto-baixo); <i>Passo para o lado com 1/2 volta</i> (nível baixo)	
Secção D "pas de arabesque"	<input type="checkbox"/> Pas de bourrées com joelhos ativos <input type="checkbox"/> Preparação para o <i>pas de arabesque</i> , com port de bras em reverso, por 1ª posição <input type="checkbox"/> demonstrar o <i>pas de arabesque</i> em meia ponta, com firmeza e precisão e utilizando a dinâmica da suspensão.	
Secção E "courus"	<input type="checkbox"/> <i>Courus en tournant</i> : tornozelos bem cruzados e pernas viradas para fora	
Secção F "spring points"	<input type="checkbox"/> Apresentar o interior da perna <input type="checkbox"/> Coordenar os braços: por 5ª e 1ª - nos primeiros 3 <i>spring points</i> , por 1ª, bras bas e <i>demi-seconde</i> nos últimos 3 <i>spring points</i>	
Secção G "Posé en attitude"	<input type="checkbox"/> Fazer: (1-2) <i>Posé temps levé</i> , (3-4) <i>posé</i> em meia ponta, (5-6) <i>posé temps levé</i> , (7-8) "galop" <input type="checkbox"/> Braços por 3ª posição. Galop braços em 2ª posição <input type="checkbox"/> Fixar a cabeça em "1" <input type="checkbox"/> Esticar completamente a perna de suporte em todos os <i>temps levé</i>	
Secção H "temps levé em retiré"	<input type="checkbox"/> Esticar completamente a perna de suporte nos <i>posé temps levé</i> em <i>retiré derrière</i> <input type="checkbox"/> Cuidado com a direção do corpo, ao virar para as diagonais. Deve-se ver as duas ancas / dois ombros. <input type="checkbox"/> Coordenação dos braços: o braço de 3ª posição ajuda o salto porque vai por bras bastante <input type="checkbox"/> Pas de bourrées com joelhos ativos, alongados.	

Descrição da tarefa	Critérios a observar	Registar o feedback / conclusões
<p>Secção I <i>jetés</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Esticar os dois pés</p> <p><input type="checkbox"/> Com os braços em demi-seconde, linha do olhar para a perna de suporte em cada jeté</p> <p><input type="checkbox"/> (4-5-6) Coupé, <i>posé en avant</i>, <i>temps levé</i> em 1º arabesque: COORDENAR corretamente braços: <i>bras bas</i> e 1ª posição e a cabeça: linha do olhar desce no coupé e sobe no arabesque</p> <p><input type="checkbox"/> Posé temps levé em retiré: direção - para "7", braço de 3º ajuda o salto, perna de suporte esticada</p>	
<p>Secção J <i>corrida final</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Corrida com os braços indo para 2ª posição</p> <p><input type="checkbox"/> Corrida fluida, mantendo o <i>turn out</i> e com o peso sempre à frente</p> <p><input type="checkbox"/> Posé em 5ª posição em meia ponta: ESQUERDA / DIREITA. De frente para "6". Braços: <i>bras bas</i>, 1ª, 5ª</p>	
<p>Secção K <i>diagonal final</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Transfêrência para trás por 4ª posição em <i>plié</i></p> <p><input type="checkbox"/> Posé temps levé em 1º arabesque: Utilizar a cabeça e linha do olhar</p> <p><input type="checkbox"/> Perna de suporte esticada e virada para fora</p>	

Apêndice T: Folha de tarefa de sala de aula (POSTER)

Tarefa # _____
Jetés ordinaires (devant & derrière)

É um salto de uma perna para a outra; Quando é feito em series, o passo continua a partir do *fondus*, deslizando a perna de trabalho por 5ª posição antes da extensão para segunda.

a) *Jeté ordinaire derrière*: Começando em 5ª posição, direita atrás, bras bas


1) Partindo do *demi-plié*:

2) O pé direito desliza para segunda mesmo abaixo dos 45°;

3) Coordenando com um impulso tipo mola da perna de suporte;;

4) No ar, antes de descer, a perna estendida vem para a frente da outra perna para chegar com o pé esquerdo *derrière*, com o dedo grande do pé em contacto com a base da barriga da perna.

b) *Jeté ordinaire devant*: Este salto começa com o pé da frente a fazer a extensão que, depois passa para trás do pé que estava atrás, o qual termina *devant* à mesma altura do *jeté ordinaire derrière*



Apêndice U: Lista de episódios

Levantamento de Tarefas/Episódios | 3º ano, *Intermediate foundation* RAD

Designação das tarefas	Estilos de Ensino a aplicar			
	A	B	C	D
00. Comportamento e atitudes	A	B	C	D
1. Aquecimento	A	B	C	D
2. Postura	A	B	C	D
3. Turn out	A	B	C	D
4. Alinhamento das pernas pointé / à terre: devant, a la seconde & derrière	A	B	C	D
5. Alinhamentos do corpo – <i>Éffacé devant</i>	A	B	C	D
6. Alinhamentos do corpo – <i>Éffacé derrière</i>	A	B	C	D
7. Alinhamentos do corpo – <i>Croisé devant</i>	A	B	C	D
8. Alinhamentos do corpo – <i>Croisé derrière</i>	A	B	C	D
9. <i>Chassé en avant & Chassé passé en avant</i>	A	B	C	D
10. <i>Relevé</i> em 5ª posição	A	B	C	D
11. <i>Relevé passé</i>	A	B	C	D
12. <i>Echappés relevés</i>	A	B	C	D
13. <i>Pirouette en dehors</i> preparada por 4ª posição	A	B	C	D
14. <i>Pirouette en dedans</i> preparada por 4ª posição	A	B	C	D
15. Spotting	A	B	C	D
16. <i>Petits soutenus</i>	A	B	C	D
17. <i>Developpé devant</i>	A	B	C	D
18. <i>Developpé à la seconde</i>	A	B	C	D
19. <i>Developpé derrière</i>	A	B	C	D
20. <i>Demi grand ronds de jambe en l'air</i>	A	B	C	D
21. <i>Arabesques: 1º, 2º & 3º</i>	A	B	C	D
22. <i>Sissonnes fermées de côté: devant, derrière, dessus & dessous</i>	A	B	C	D
23. <i>Assemblés devant, derrière, dessus & dessous</i>	A	B	C	D
24. <i>Jetés ordinaires: derrière & devant</i>	A	B	C	D
25. <i>Jetés passé devant & derrière</i>	A	B	C	D
26. <i>Pas de chat</i>	A	B	C	D
27. <i>Pas de bourrées devant, derrière, dessus & devant</i>	A	B	C	D
28. <i>Pas de valse en avant</i>	A	B	C	D
29. <i>Pas de valse en tournant</i>	A	B	C	D
30. <i>Allegro 1</i>	A	B	C	D
31. <i>Allegro 2</i>	A	B	C	D
32. <i>Allegro 3</i>	A	B	C	D
33. <i>Free Enchaînement</i>	A	B	C	D
34. Variação 1	A	B	C	D

Legenda: a **negrito** e **em realce** encontram-se os estilos de ensino aplicados nas aulas de estúdio.

Apêndice V: Plano de Aula

Matéria / vocabulário Grand jeté developpé / 3º arabesque

- Objetivo Geral da Aula**
- Trabalhar a coordenação (cabeça, Port de bras, pernas);
 - Melhorar a ação do *developpé*

	Matéria (<i>Subject Matter</i>)	Objetivos	Comportamento	Logística	Tempo (minutos)
Número do episódio	Tarefas específicas (<i>Specific tasks</i>)	Matéria e/ou função	Estilo de ensino-aprendizagem	Organização dos alunos, equipamento, papéis, materiais, etc.	
1	Aquecimento	Resistência cardiovascular, despertar do corpo	Comando	- Corrida à volta da sala - Pequenos saltos - Abdominais - Prancha - flexões	10
2	Barra	Memória prática, internalização	Comando	Marcar os exercicios dando enfoque aos pontos relevantes - <i>Pliés</i> - <i>Tendus</i> - <i>Glissés</i> - <i>Fondus</i> vindos de ½ ponta	15
3	Barra	- Entender o mecanismo do <i>developpé</i> - Fortalecimento e manutenção do turn out	Recíproco	1. Avisar os alunos que vamos trabalhar a pares; 2. Pedir aos alunos para se agruparem com os seus pares; 3. Marcar os exercício e perguntar aos alunos quais as principais correções a fazer. 4. A pares ensinar o colega a corrigir com as mãos (em função dos critérios) 5. depois observar, contrastar e dar feedback - <i>Developpés</i> com <i>retiré passé</i> - <i>Grands battements</i> (fixo)	10
4	Centre Practice	- Praticar a ação de desenrolar da perna	Comando	Marcar de frente para a turma dando enfoque aos pontos relevantes	5
5	Adage	- Praticar a ação de desenrolar da perna	Prática	1. Marcar o exercício dando enfoque ao corrigido na barra 2. pedir para praticar os dois critérios 3. fazer novamente	10
6	Petit Allegro	- Automatizar o trabalho de pés	Prática (na barra)	1. Marcar o exercício dando enfoque a 2 critérios 2. pedir às alunas para escolherem um local na barra que tem espelho e praticarem lá o que lhes foi pedido. 3. fazer novamente	10
7	Allegro	- Trabalhar a recepção ao chão numa só perna	Recíproco (de mãos dadas)	1. Marcar primeiro o exercício; 2. Pedir aos alunos para se agruparem com os seus pares; 3. Pedir para observarem a colega, comparar com os critérios dados pela professora; dar <i>feedback</i> ao colega.	10

(continuação)					
Número do episódio	Matéria (Subject Matter)	Objetivos	Comportamento	Logística	Tempo (minutos)
	Tarefas específicas (Specific tasks)	Matéria e/ou função	Estilo de ensino-aprendizagem	Organização dos alunos, equipamento, papéis, materiais, etc.	
8	Grand Allegro	- trabalhar a recepção ao chão numa só perna - domínio da transferência de peso / encontrar o eixo	Prática	1. Marcar o exercício dando enfoque aos 2 pontos mais relevantes 2. Dar tempo à turma para trabalhar a coordenação 3. Fazer em 4 pequenos grupos - <i>Posé relevés</i> - <i>Grand allegro</i>	10
9	Cool-down	- Regressar à calma, fechar o ciclo da aula	Comando	Marcar com a música - <i>Port de Bras</i> com <i>Révrance</i>	5

Descrição dos exercícios

1. Aquecimento

Contagens	Descrição do exercício	Observações
		Estilo COMANDO
	Corrida à volta da sala	
	Pequenos saltos (pés juntos com ½ volta: 8/8 4/4 2/2/2/2)	
	Abdominais	
	Prancha	
	Flexões	

2. Pliés

Contagens	Descrição do exercício	Observações
	Exercício feito em 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posição	Estilo COMANDO
1-4	2 <i>Demi-plié</i>	
5-8	<i>Grand plié</i>	
1-4	<i>Port de bras</i>	em 1ª - <i>Port de bras</i> à frente em 2ª - <i>Port de bras</i> ao lado em 4ª - <i>Port de bras</i> para fora da barra em 5ª - <i>Port de Bras</i> atrás
5-6	<i>Degagé</i> fecha na posição, <i>degagé</i> muda de posição	Recupera com braço em 5ª <i>en haut</i> , cabeça em frente

3. Tendus

Contagens	Descrição do exercício	Observações
		Estilo COMANDO
1-2	<i>Degagé devant</i> , flex com <i>fondus</i>	
3-4	<i>Degagé devant</i> , fecha em 5ª posição	
5-6	<i>Battement tendu devant</i>	
&7 &8	2 <i>battements tendus devant</i>	
1-8	Repete <i>derrière</i> , com a perna de dentro da barra	
1-16	Repete 2 vezes <i>à la seconde</i>	
	Repete tudo	

4. Glissés

Contagens	Descrição do exercício	Observações
		Estilo COMANDO
&1 (2)	<i>Battement glissés devant</i> em 1 tempo, pausa no (2)	
&3 (4)	Repete	
5-8	Repete <i>à la seconde</i>	
1-4	Repete <i>derrière</i> com a perna de dentro da barra	
5	Com a perna de dentro da barra, <i>battement glissé derrière</i>	
6	<i>Battement glissé en cloche</i> com <i>rise</i>	
7	<i>Tombé</i> em 2º <i>arabesque en l'air</i>	
8	Fecha em 5ª <i>derrière</i>	

5. Fondus a 45°

Contagens	Descrição do exercício	Observações
Intro	Sobe à ½ ponta	Estilo COMANDO
1-2	<i>Battement fondu devant</i>	1ª, 2ª
3-4	<i>Fondu em coup de pied devant</i> e junta em 5ª posição em meia ponta	<i>bras bas</i> no (4)
5-8, 1-8	Repete <i>en croix</i>	
&	<i>Demi-detournée</i>	De <i>bras bas</i> para <i>bras bas</i>
1-16	Repete para o outro lado	

6. *Developpés*

Estilo RECÍPROCO
1) Usar a parte exterior da perna para ajudara a manter o turn-out
2) evidenciar onde se inicia o movimento do developpé:
 - **Devant: apresentar o calcanhar**
 - **ao lado: baixar a anca para o interior da perna ser apresentado**
 - **atrás: iniciar pela coxa/joelho**

Contagens	Descrição do exercício	Observações
1-4	<i>2 retirés passes</i>	<i>Port de bras</i> básico
5-8	<i>Developpé devant</i>	<i>Port de bras</i> básico
1-8	Repete <i>à la seconde</i> & Vira para a barra	
1-8	Repete <i>derrière</i>	
1-4	<i>Battement lent derrière</i>	
5-6	<i>Fondu en arabesque</i>	
7-8	Fecha em 5ª em meia ponta e vira para o outro lado	
1-32	Repete tudo para o outro lado	

7. *Grands battements*

Estilo RECÍPROCO
1) Relaxar a articulação das ancas na subida rápida da perna;
2) Cloches com rise: usar o chão, permitindo que uma perna ajude a outra a encontrar o eixo

Contagens	Descrição do exercício	Observações
&1 (2)	<i>Grand battement devant</i> em 1 tempo, pausa no (2)	
&3 (4)	Repete	
5-8	Repete <i>à la seconde</i>	
1-4	<i>Repete derrière</i> com a perna de dentro da barra	
5	Com a perna de dentro da barra, <i>battement glissé derrière</i>	
6	<i>Battement glissé en cloche</i> com rise	
7	<i>Tombé</i> em 2º <i>arabesque en l'air</i>	
8	Fecha em 5ª <i>derrière</i>	
1-8, 1-4	Repete os <i>grands battemets</i> em reverso	
5-6	Com a perna de dentro, 2 <i>grands battements en cloche</i>	
7-8	<i>Grand battements en cloche</i> com meia ponta, <i>tombé</i> em 2º <i>arabesque</i>	

Breve intervalo | CENTRO

8. Fondus

Contagens	Descrição do exercício	Observações
	<i>En croisé</i> , D à frente	Estilo COMANDO
1-2	<i>Battement fondu devant</i>	
3-4	<i>Fondu</i> e fecha em 5ª posição	
5-8	Repete <i>derrière</i> com a perna de trás	
1-4	Repete <i>à la seconde</i> com a perna Dir	
5 & 6	<i>Chassé en avant, pas de bourrées dessous</i> para (5)	
7 & 8	<i>Chassé en avant, pas de bourrées dessous</i> para (6)	
	Repete tudo começando com a Esq <i>devant</i>	

9. Adage – Developpés

Contagens	Descrição do exercício	Observações
Estilo PRÁTICA		
1) Crescer transferindo pelas ancas e crescendo no lado oposto ao developpé: O mesmo ponto 2) que na barra!!!		
2) evidenciar onde se inicia o movimento do developpé:		
- Devant: apresentar o calcanhar		
- ao lado: baixar a anca para o interior da perna ser apresentado		
- atrás: iniciar pela coxa/joelho		
	<i>En croisé</i> , D à frente	
1-4	2 <i>retirés passés</i>	<i>Port de bras</i> básico
5-8	<i>Developpé devant</i>	<i>Port de bras</i> para 4ª posição
1-8	Repete <i>à la seconde</i>	Com braços em 2ª posição no <i>developpé</i>
1-8	Repete <i>derrière</i> em 1º <i>arabesque</i>	
1&2	<i>Chassé, pas de bourrées</i> para Direita	
3&4	<i>Chassé, pas de bourrées</i> , para Esquerda	
5&6	<i>Chassé, pas de bourrées</i> , para Direita	
7, 8	<i>Petit developpé passé devant en fondu, posé en avant</i> com <i>degagé derrière</i> , em 3º <i>arabesque</i>	

10. Sautés & Petits jetés

Estilo PRÁTICA		
1) Sentir que os joelhos e o peito do pé se esticam ao mesmo tempo no ar		
2) Mostrar com precisão na posição do petit jetés		
Contagens	Descrição do exercício	Observações
	<i>En croisé, D à frente</i>	
1-2	2 sautés	
3-4	2 petits jetés	
5-8	Repete	
1-2	<i>Sauté, petit jeté</i>	
3-4	<i>Sauté, petit jeté</i>	
5-8	<i>3 petit jeté, petit assemblé</i>	

11. Jetés ordinaires

Estilo RECÍPROCO		
1) Conseguir arrastar o pé desde a 5ª posição e colocar o pé do retiré na base da barriga da perna		
2) nos temps levés esticar completamente o pé de suporte		
Contagens	Descrição do exercício	Observações
1-2	<i>Jetés ordinaires derrière, temps levé</i>	
3-4	Repete	
5-8	<i>3 Jetés ordinaires derrière, temps levé</i>	
1-8	Repete tudo fazendo <i>petit assemblé derrière</i> no final	

Breve intervalo

12. Posés relevés

Estilo PRÁTICA		
1) Encontrar o eixo no relevé		
2) Contarstar os dois movimentos: posé suave, relevé forte		
Contagens	Descrição do exercício	Observações
	<i>Canto (8) Degagé devant en croisé</i>	
1-2	<i>Posé relevé</i>	
3-8	Repete 7x	

13. Grand Allegro

Estilo PRÁTICA		
1) Dobrar bastante as pernas em todos os posés preparatórios		
2) Fazer a receção ao chão elástica, macia...		
Contagens	Descrição do exercício	Observações
	<i>En croisé, D à frente</i>	
1-4	<i>2 posé relevés</i>	
5-6	<i>Posé, grand jetés développés</i>	
7-8	<i>Posé, grand jetés développés</i>	
1-2	<i>Posé, jetés ordinaires de coté</i>	
3-4	<i>Coupé assemblé dessous</i>	
5	<i>Relevés em 5ª posição</i>	5ª posição
6-7	<i>Segura</i>	
	<i>Pose en avant para classical pose</i>	Reverso <i>port de bras para demi-seconde</i>

14. Cool down

Contagens	Descrição do exercício	Observações
	<i>En croisé, D à frente</i>	Estilo COMANDO
	<i>Port de bras e révérence</i>	

Apêndice X: Questionário II

Questionário final sobre os estilos de ensino utilizados nas aulas de TDC

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança. As tuas respostas a este questionário são importantes para a recolha de dados, por isso devem ser o mais honestas possível. É garantido o total anonimato, confidencialidade e proteção das tuas respostas.
Muito obrigada pela tua colaboração!

*Obrigatório

1. Nome

2. Data

Exemplo: 15 de dezembro 2012

3. Ano de Dança

Secção: aulas

Este questionário refere-se ao trabalho que foi feito com a tua turma ao longo do ano letivo com a professora Edite Santos.

4. 1. Comparativamente às aulas onde o professor não usa estilos de ensino diferentes, as aulas com esta professora, foram dadas de forma, *

Marcar apenas uma oval.

- completamente diferente
- muito diferente
- um pouco diferente
- nada diferente

5. 2. Comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, devido à atitude/comportamento dos alunos, nestas aulas nós tivemos: *

Marcar apenas uma oval.

- muitos mais problemas
- mais problemas
- a mesma quantidade de problemas
- menos problemas
- muito menos problemas

6. 3. Nestas aulas, os alunos podem tomar decisões sobre o quão bom é o seu trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo
- discordo
- discordo plenamente

7. 4. Nestas aulas, comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, nós perdemos: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais tempo a começar a trabalhar
- mais tempo a começar a trabalhar
- o mesmo tempo a começar a trabalhar
- menos tempo a começar a trabalhar
- muito menos tempo a começar a trabalhar

8. 5. Comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, nestas aulas nós trabalhamos a um ritmo: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais rápido
- mais rápido
- igual
- mais lento
- muito mais lento

9. 6. Comparando com outras aulas de fora do Espectro, nestas aulas eu tenho: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais quantidade de trabalho
- mais quantidade de trabalho
- aproximadamente a mesma quantidade de trabalho
- menos quantidade de trabalho
- muito menos quantidade de trabalho

10. 7. Comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, nestas aulas eu sinto: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais facilidade em prestar atenção
- mais facilidade em prestar atenção
- aproximadamente a mesma facilidade/dificuldade em prestar atenção
- mais dificuldade em prestar atenção
- muito mais dificuldade em prestar atenção

11. 8. Eu gosto quando a professora trabalha em privado comigo. *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo
- discordo
- discordo plenamente

12. 9. Comparativamente com as aulas Fora do Espectro, nestas aulas os alunos fazem: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais confusão
- mais confusão
- a mesma confusão
- menos confusão
- muito menos confusão

13. 10. Comparativamente as minhas outras aulas de fora do Espectro, eu gosto destas aulas: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais
- mais
- o mesmo
- menos
- muito menos

14. 11. Comparativamente com as outras aulas Fora do Espectro, nestas aulas eu sei exatamente o que devo fazer: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais vezes
- mais vezes
- a mesma quantidade de vezes
- menos vezes
- muito menos vezes

15. 12. Comparativamente com as minhas outras professoras de Fora do Espectro, esta professora trabalhou em privado comigo: *

Marcar apenas uma oval.

- muito mais vezes
- mais vezes
- a mesma quantidade de vezes
- menos vezes
- muito menos vezes

Secção: estilos

16. 1. De qual estilo gostaste mais? *

Marcar apenas uma oval.

- Estilo A Comando - O professor toma todas as decisões
- Estilo B - Os alunos praticam as tarefas prescritas pelo professor
- Estilo C Recíproco - Os alunos trabalham em pares, um como professor e outro como aprendiz
- Estilo D Auto-verificação - Os alunos avaliam seu próprio desempenho em relação aos critérios dados pelo professor

17. 1.1. Porquê? *

18. 2. Em qual estilo tu sentiste que aprendeste melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- Estilo A Comando - O professor toma todas as decisões
- Estilo B - Os alunos praticam as tarefas prescritas pelo professor
- Estilo C Recíproco - Os alunos trabalham em pares, um como professor e outro como aprendiz
- Estilo D Auto-verificação - Os alunos avaliam seu próprio desempenho em relação aos critérios dados pelo professor

19. 3. Relativamente aos diferentes estilos, eu senti as decisões a tomar confusas: *

Marcar apenas uma oval.

- a maioria das vezes
- muitas das vezes
- algumas das vezes
- poucas das vezes
- nenhuma das vezes

20. 4. Eu desejo que todos os meus professores utilizem diferentes estilos *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo
- discordo
- discordo plenamente

21. 5. Esta professora tomou decisões que era suposto ser eu a tomar: *

Marcar apenas uma oval.

- muito frequentemente
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

22. 6. Qual estilo gostaste menos? *

Marcar apenas uma oval.

- Estilo A Comando - O professor toma todas as decisões
- Estilo B - Os alunos praticam as tarefas prescritas pelo professor
- Estilo C Recíproco - Os alunos trabalham em pares, um como professor e outro como aprendiz
- Estilo D Auto-verificação - Os alunos avaliam seu próprio desempenho em relação aos critérios dados pelo professor

23. 6.1. Porquê?

24. 7. Eu gostava que em todas as minhas aulas fossem usados diferentes estilos. *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo
- discordo
- discordo plenamente

25. 8. Quando eu estou nas aulas do Espectro eu: *

Marcar apenas uma oval.

- gosto muito que as tomadas de decisão sejam passadas para mim
- gosto que as tomadas de decisão sejam passadas para mim
- não me importo muito que as tomadas de decisão sejam passadas para mim
- não gosto que as tomadas de decisão sejam passadas para mim
- detesto que as tomadas de decisão sejam passadas para mim

26. 9. Qual é o estilo que esta professora utilizou mais vezes? *

Marcar apenas uma oval.

- Estilo A Comando - O professor toma todas as decisões
- Estilo B - Os alunos praticam as tarefas prescritas pelo professor
- Estilo C Recíproco - Os alunos trabalham em pares, um como professor e outro como aprendiz
- Estilo D Auto-verificação - Os alunos avaliam seu próprio desempenho em relação aos critérios dados pelo professor

27. 10. Esta professora usa o estilo A (onde o professor toma todas as decisões) *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as aulas, cerca de uma vez por aula
- Todas as aulas, várias vezes por aula
- Quase todas as aulas
- Aula sim, aula não
- Poucas vezes
- Quase nunca

28. 11. Esta professora usa o Estilo B (o estilo Prática) *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as aulas, cerca de uma vez por aula
- Todas as aulas, várias vezes por aula
- Quase todas as aulas
- Aula sim, aula não
- Poucas vezes
- Quase nunca

29. 12. Esta professora usa o Estilo C (onde os alunos trabalham a pares) *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as aulas, cerca de uma vez por aula
- Todas as aulas, várias vezes por aula
- Quase todas as aulas
- Aula sim, aula não
- Poucas vezes
- Quase nunca

30. 13. Esta professora usa o Estilo D (onde os alunos avaliam o seu próprio desempenho) *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as aulas, cerca de uma vez por aula
- Todas as aulas, várias vezes por aula
- Quase todas as aulas
- Aula sim, aula não
- Poucas vezes
- Quase nunca

31. 14. Com que frequência esta professora utilizou qualquer um dos estilos? *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as aulas, cerca de uma vez por aula
- Todas as aulas, várias vezes por aula
- Quase todas as aulas
- Aula sim, aula não
- Poucas vezes
- Quase nunca

32. 15. Na tua opinião por favor diz o que consideras serem os pontos fortes da utilização de diferentes estilos nas aulas de TDC. *

33. 16. Na tua opinião por favor diz o que consideras serem os pontos fracos da utilização de diferentes estilos nas aulas de TDC. *

Apêndice Z: Estilos de Ensino de referência

Tabela de Estilos de referência: ramo reprodutivo	
Spectrum Landmark Style Name <i>(nome do estilo de referência do espectro)</i>	Descrição da aula <i>O que nós vemos a acontecer na aula?</i> <i>OU</i> <i>Quem está a fazer o quê, quando?</i>
<i>A imagem fornecida representa o seguinte estilo de referência</i>	Os seguintes cinco estilos de ensino-aprendizagem promovem ações de reprodução cognitiva, quando envolvidos na tarefa. O conteúdo desses estilos pode ser novo para o aluno ou pode ser uma revisão, uma prática ou um teste ao conteúdo anteriormente experimentado.
Comando Estilo-A	O professor seleciona a tarefa que os alunos realizam em uníssono, uma coreografia ou imagem criadas pelo professor e desempenhada com precisão, seguindo a pulsação e ritmo exatos (deixas).
Prática Estilo-B	O professor seleciona as tarefas de determinada matéria, as quantidades e os limites de tempo para que os alunos possam praticar individualmente e em privado. O professor circula entre todos os alunos e disponibiliza feedback individual.
Recíproco Estilo-C	O professor seleciona as tarefas de determinada matéria e apresenta as respetivas expectativas para os alunos trabalharem com um parceiro. Um estudante (o fazedor) pratica a tarefa, enquanto o outro estudante (observador) utilizando um alista preparada pelo professor (Checklist), oferece feedback imediato ao fazedor com foco no esclarecimento do desempenho Quando o primeiro conjunto de tarefas está acabado, os alunos trocam de papéis e continuam para o segundo conjunto de tarefas. Esta experiência desenvolve a prática em dar e receber feedback imediato relativamente à tarefa e prática no desenvolvimento do comparar, contrastar, comunicar e em competências sociais. (Em tarefas físicas ou manipuladoras, ambas as tarefas práticas frequentemente serão as mesmas)
Auto-verificação (Self-Check) Estilo-D	O professor seleciona as tarefas de determinada matéria e concebe a folha de critérios para os alunos (Lista de verificação de desempenho). Os alunos praticam individualmente as tarefas e verificam o seu próprio desempenho usando a lista de verificação. O professor comunica em particular com os alunos para ouvir seus comentários de autoavaliação e ou reforça a utilização dos critérios do aluno ou redireciona o foco do aluno para obter informações específicas de desempenho sobre os critérios.
Inclusão Estilo E	Não abordado neste documento.

Apêndice AA: Resumo das interações professora-alunos

Resumo das Interações relevantes professora-alunos	
da professora	das alunas
<p>Linguagem</p> <p>Recurso à utilização de linguagem não verbal, evitando falar com a turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> “A professora utilizou apenas gestos para receber as alunas e para lhes indicar o que deveriam fazer.” “Através de gestos a professora foi insistindo para não pararem e para não conversarem”; colocando a música para chamar as alunas para a aula; A professora enuncia o nome do exercício e espera imóvel que as alunas se coloquem. 	<p>Reação às atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> Muita motivação a saltar às cordas As alunas fizeram o exercício com pouco cuidado e sentido de apresentação (BALANCÉS) “Este exercício teve um impacto muito positivo na turma, que se entusiasmou bastante para o executar;” (Encadeamento) “A turma alterou-se positivamente demonstrando grande entusiasmo pelo exercício.”
<p>Movimentação da professora</p> <ol style="list-style-type: none"> A professora movimentou-se entre as alunas (...) A professora (...) chamou a turma para observar a correção, que se colocou em semicírculo à sua volta. 	<p>Comunicação com a professora:</p> <ol style="list-style-type: none"> “A aluna 12 põe o braço no ar e pede esclarecimentos sobre a estrutura do exercício e a prof. esclarece apenas o que foi perguntado.” “A aluna 14 estava a chorar com uma cara muito triste e a professora através de gestos, transmitiu-lhe que ia ter com ela. Demorou uma música até ir ao seu lugar. Falou com a aluna olhos nos olhos. Perguntou se queria ir sentar-se ela disse que não. A professora deu-lhe um abraço e a aluna ficou com melhor cara.” “Quando a professora se aproximou da aluna “7” ela como que acordou e os músculos das pernas ficaram mais ativos e a cara também. Depois ficou a marcar.”
<p>Marcação dos exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> “O exercício é feito com enganos. A prof. volta a marcar verbalmente todo o exercício e a turma repete.” “A prof. marca em espelho para as alunas.” “A prof. enuncia o nome do exercício e não faz a sua marcação, percebendo-se que quer que as alunas se recordem.” “A prof. enuncia o nome do exercício e aguarda que a turma esteja colocada.” “A prof. Marca o exercício em espelho e as alunas marcam também.” (Balancés) “A prof. marcou, dançando várias vezes com a música (mostrou o exercício no todo). Depois conversou com as alunas perguntando se elas gostavam de dançar. Lembrou que só conseguimos fazer as coisas que gostamos se as pernas e corpo estiverem fortes” “A prof. transmitiu verbalmente o que queria ver.” “A professora marcou o exercício verbalmente, relembrando a estrutura do exercício (as alunas já conheciam o exercício).” 	<p>Comportamento e atitudes:</p> <ol style="list-style-type: none"> “As alunas 1 e 8 estão distraídas a olhar para o espelho” “a aluna 6 está a praticar o exercício.” “A introdução começa e apenas a aluna 6 sabe a estrutura do exercício. A prof. deixa a música continuar. Após terminarem o 1º lado, apenas pede para se virarem e fazerem para o 2º lado.”
<p>Demonstração</p> <ol style="list-style-type: none"> “A professora pediu para imaginarem que tinham “Water on your head”; Para enfatizar, colocou uma garrafa de água aberta na cabeça de uma aluna para que a postura estivesse alongada e as transferências fossem suaves e contínuas” “A professora sentou os alunos e mostrou numa aluna a utilização correta das omoplatas separadas ao longo do Port de Bras;” “A professora pede para todas as alunas se aproximarem da aluna 3 a quem a professora pede para para exemplificar o que vai pedindo e, vai fazendo as correções mais importantes “hands on” na aluna.” 	<p>Desempenho técnico:</p> <ol style="list-style-type: none"> (TENDUS) “A turma no geral revela ter pouca força durante os “rises” em um só pé assim como uma incorreta distribuição do peso e alinhamento da meia ponta.” (GLISSÉS) “Este é um exercício de fortalecimento. As mesmas dificuldades do ex. anterior são visíveis em meia ponta. A turma está fisicamente com pouca” “As alunas fizeram o exercício com pouco cuidado e sentido de apresentação energia e com pouca concentração.”

- d) “A professora utiliza o mesmo método do ex. anterior para explicar como quer o exercício (recorrendo à exemplificação de 2 alunas)”

Feedback

- a) “A professora (...) foi fazendo apreciações individuais e privadas, olhando para cada uma delas (alunas) nos olhos.”
- b) “A professora foi corrigindo individualmente uma a uma; olha nos olhos; dá incentivo quando a aluna se lembra da postura.”
- c) “a professora faz sons com a boca (shshshssh)”
- d) “Foi corrigindo cada uma das alunas.”
- e) “A professora olha uma a uma nos olhos.”
- f) “Dá pequenos *feedbacks* sobre a apresentação (puxo) ou postura.”
- g) “A professora anda entre as alunas “*hands on*” a corrigir a postura”
- h) “A professora anda pelo meio das alunas a corrigir individualmente”
- i) “A professora auxiliou as alunas na coordenação e transferências de peso”
- j) “A professora apenas deu correções no todo, ajudando a turma a praticar a coordenação. E deixou os grupos repetir várias vezes em contínuo.”
- k) “Com a música, a professora fez o exercício com as alunas de costas para a turma. A turma teve que seguir e replicar em tempo real o exercício que estava a ser pedido.”