



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**Estratégias promotoras de autonomia na aprendizagem da
Técnica de Dança Clássica: estudo da sua aplicação em
alunos do 3º ano do Ginásio Escola de Dança**

Marta Oliveira Almeida Sousa de Vasconcelos

Orientadora:

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

Setembro de 2017



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**Estratégias promotoras de autonomia na aprendizagem da
Técnica de Dança Clássica: estudo da sua aplicação em
alunos do 3º ano do Ginásio Escola de Dança**

Marta Oliveira Almeida Sousa de Vasconcelos

Orientadora:

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

Setembro de 2017

A verdadeira aprendizagem/evolução, técnica e artística, é aquela que surge dentro de
ti.

Pensa, analisa, reflete, questiona, faz e refaz, experimenta, explora e
DANÇA!

Ao Pedro Carvalho.

*Como um ato de profunda gratidão dedico este trabalho a este excelente professor.
Uma pessoa magnífica, um amigo para a vida. Acima de tudo pela pessoa que é. Mas
também por ter sempre acreditado em mim e reavivado a dança na minha vida. Sempre me
fez ver as enormes potencialidades da Dança (e do seu ensino) em nos tornarmos melhores
seres. Sempre aprendi com os seus atos, com a sua forma de ensinar, e essencialmente,
com a sua forma de estar.*

Um enorme e sentido OBRIGADA.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora doutora Ana Silva Marques, pelo apoio e dedicação oferecida neste processo final do curso. Sem uma forte orientação é impossível perceber e disfrutar plenamente do processo de estágio.

Ao Ginásio Escola de Dança por todo o apoio prestado. Foi um prazer poder ter estado presente e partilhar momentos numa instituição de prestígio, que demonstra uma forte organização e um excelente trabalho. E aqui, reforço o agradecimento à professora Ana D'Andrea pelas conversas sempre inspiradoras, pelo seu brilho nos olhos ao falar de educação e de dança. E à professora Theresa da Silva, com quem muito aprendi. Não podendo também deixar de agradecer aos alunos do 3ºC, pelo respeito e pelo entusiasmo com que sempre enfrentaram os desafios propostos.

A toda a minha família que sempre apoiou os meus sonhos. Em especial aos meus pais, aos meus irmãos e à minha avó que durante toda a minha vida me reforçaram nos momentos mais difíceis e nunca duvidaram das minhas convicções.

Ao Zé Pedro, pela paciência, pelo amor e por nunca me ter deixado desistir, fazendo-me sempre ver que era capaz.

Ao Pedro Carvalho, pelo incansável e imprescindível apoio.

A todos os professores que passaram na minha vida. Pelos seus exemplos e pela sua dedicação. Por me transmitiram a paixão de ensinar.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, e resultou de um estágio profissional desenvolvido no Ginásio Escola de Dança, no ano letivo 2016-2017. A área de intervenção foi em Técnica de Dança Clássica, numa turma do 3º ano do Ensino Artístico Especializado (correspondente ao 7º ano do ensino geral). Neste estudo pretendeu-se explorar a autonomia na aprendizagem e analisar a sua relação com a motivação intrínseca e aprendizagens significativas.

A fundamentação teórica deste estudo teve por base a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan, na qual a autonomia surge como uma das três necessidades psicológicas básicas que necessitam de ser satisfeitas para que um indivíduo possa comprometer-se numa atividade volitivamente.

A metodologia aplicada foi a de Investigação-ação, utilizando vários instrumentos de recolha de dados - grelhas de observação, questionários e diários de bordo.

O estágio compreendeu diferentes fases: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e colaboração em outras atividades pedagógicas, nas quais as estratégias previamente delineadas foram implementadas de acordo com as atividades escolares e as necessidades da turma.

Após a análise e discussão dos resultados obtidos, concluiu-se que as estratégias implementadas desenvolveram a autonomia na aprendizagem. Verificou-se que esta pode levar a aprendizagens significativas, onde o professor desempenha um papel determinante na sua promoção e em que o seu processo exige tempo. A sua correlação com um aumento da motivação não foi possível de comprovar, sendo necessário um estudo mais aprofundado, para se obter conclusões mais específicas.

Palavras-chave: Autonomia, Técnica de Dança Clássica, Teoria da Autodeterminação, Motivação.

Abstract

The present report was developed within the *Curso de Mestrado em Ensino de Dança* of the *Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa* and was the result of a professional stage in the *Ginásio Escola de Dança*, during the 2016/2017 school year. The area of intervention was Classical Dance Technique, in a third-grade class of the *Ensino Artístico Especializado* (corresponding to the 7th grade of the regular school). The goal of this study is to explore the autonomy in learning, and its relationship with intrinsic motivation and significative learning.

The theoretical foundation of this study was based on Self-Determination Theory, developed by Edward Deci and Richard Ryan, in which autonomy is one of the three basic psychological needs that an individual requires to satisfy in order to engage in volitive activities.

Using research-action methodology, a range of data collection tools - observation grids, questionnaires and logbooks - were applied.

The internship was divided in four phases: structured observation, accompanied participation, teaching and collaboration in other pedagogical activities in which the previously outlined strategies were implemented accordingly with the school activities and class needs.

After the analysis and discussion of the data, we concluded that the implemented strategies did improve autonomy in learning. Consequently it may lead to significative learning, where the teacher's role in autonomy promotion is determinant and where its process demands time. Its correlation with an increased motivation couldn't be measured since a deeper study is needed to obtain more specific conclusions.

Keywords: Autonomy, Classical Dance Technique, Self-determination Theory, Motivation.

Índice geral

Introdução.....	11
Capítulo I – ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO.....	13
1. Pertinência / Problemática do estudo	13
2. Caracterização da instituição de acolhimento	14
2.1. Contexto.....	14
2.2. Instalações.....	15
2.3. Oferta formativa	16
2.4. Plano de estudos.....	18
3. Caracterização da amostra.....	19
4. Identificação dos objetivos do estágio.....	20
4.1. Objetivos gerais.....	20
4.2. Objetivos específicos.....	20
Capítulo II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
1. Introdução à Teoria da Autodeterminação	22
2. Conceito de autonomia	24
3. Autonomia na prática pedagógica	26
4. Implicações do conceito de autonomia no ensino da Técnica de Dança Clássica	29
Capítulo III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	33
1. Tipologia de estudo.....	33
2. Instrumentos de avaliação e recolha de dados	34
3. Plano de ação.....	36
Capítulo IV - ANÁLISE DE DADOS	43
1. Fase de observação estruturada	43
1.1. Síntese da análise da observação estruturada.....	48
2. Fase de participação acompanhada.....	49

2.1. Tarefa 1	49
2.2. Tarefa 2	51
2.3. Tarefa 3	52
2.4. Outras.....	53
2.5. Síntese da análise da participação acompanhada.....	54
3. Fase de lecionação	54
3.1. Etapa 1	55
3.2. Etapa 2	58
3.4. Etapa 3	61
3.5. Síntese da análise da lecionação	64
4. Questionários.....	65
4.1. Análise do Questionário 1	66
4.2. Análise do Questionário 2 / Análise comparativa	69
4.3. Análise do Questionário 3 / Análise comparativa	70
4.4. Síntese da análise dos questionários	73
5. Outras atividades	75
6. Discussão final dos dados.....	76
Capítulo V - REFLEXÕES FINAIS	84
APÊNDICES	I
APÊNDICE A - Grelha de observação (modelo).....	II
APÊNDICE B - Grelha de observação (exemplo)	IV
APÊNDICE C - Ficha de síntese de Participação Acompanhada (modelo)	VII
APÊNDICE D - Ficha de síntese de Participação Acompanhada (exemplo)	VIII
APÊNDICE E - Ficha de síntese de Lecionação (modelo)	XIII
APÊNDICE F - Ficha de síntese de Lecionação (exemplo)	XIV
APÊNDICE G - Questionário 1	XXII
APÊNDICE H - Questionário 2	XXV
APÊNDICE I - Questionário 3.....	XXVII
APÊNDICE J - Declaração de autorização.....	XXX
APÊNDICE K - Atividades e tarefas para registo no caderno	XXXI
APÊNDICE L - Exemplos de cadernos preenchidos pelos alunos	XL
APÊNDICE M - Gráficos comparativos dos três questionários	LX

APÊNDICE N - Caderno oferecido pelos alunos à professora estagiária	LXV
APÊNDICE O - Compilação de filmagens das aulas (em DVD)	LXXI
ANEXOS.....	LXXII
ANEXO A - Plano de estudos de TDC para o 3ºC.....	LXXIII
ANEXO B - Planificação anual da Técnica de Dança Clássica (3º ano)	LXXV
ANEXO C - Circular interna	LXXX
ANEXO D - Ficha de autoavaliação.....	LXXXI

Índice de figuras

Figura 1. Ciclo natural do processo de aprendizagem baseado em autonomia	28
Figura 2. Alunos a observarem o cartaz	51
Figura 3. Alunos a preencherem ficha de autoavaliação	53
Figura 4. Diferentes momentos da primeira aula de lecionação da Etapa 2.....	58
Figura 5. Momento da aula de lecionação (Etapa 3)	62
Figura 6. Percentagem da motivação dos alunos	66
Figura 7. Motivos intrínsecos	67
Figura 8. Motivos extrínsecos	67
Figura 9. Nível de autonomia percecionado pelos alunos	68
Figura 10. Estratégias promotoras de autonomia	69
Figura 11. Estratégias implementadas (I)	71
Figura 12. Estratégias implementadas (II)	72
Figura 13. Estratégias implementadas (III)	72
Figura 14. Comparação da motivação nas aulas de TDC ao longo dos três períodos letivos.	74

Índice de quadros

Quadro 1. Plano de estudos do Curso Básico - 1º ciclo.....	17
Quadro 2. Plano de estudos do Curso Básico - 2º ciclo.....	17
Quadro 3. Plano de estudos do Curso Básico - 3º ciclo.....	17
Quadro 4. Plano de estudos do Curso Secundário.....	18
Quadro 5. Horário de TDC da turma 3ºC	20
Quadro 6. Calendarização das diferentes fases do estágio.....	36
Quadro 7. Plano de ação	42
Quadro 8. Análise dos dados recolhidos referente à observação dos alunos	43
Quadro 9. Análise dos dados recolhidos referente às estratégias de ensino e aprendizagem	45

Índice de tabelas

Tabela 1. Constituição da amostra.....	19
--	----

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, e resultou de uma prática pedagógica inserida num estágio de natureza profissional desenvolvido no Ginásio Escola de Dança (GED). A área de intervenção foi em Técnica de Dança Clássica (TDC), numa turma do 3º ano do Ensino Artístico Especializado (correspondente ao 7º ano do ensino geral). A intenção deste estudo foi o de refletir, analisar e aplicar estratégias que visem a promoção de autonomia para a aprendizagem nas aulas de TDC. O conceito de autonomia foi explorado a partir das premissas abordadas na Teoria de Autodeterminação (TAD) e pretendeu-se aferir a sua relação com a motivação e o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem.

O estágio decorreu durante o ano letivo de 2016/2017, num total de 64 horas. A sua organização foi definida conforme o Regulamento do Curso e o Regulamento do Estágio, da Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa, que pressupõe uma carga horária mínima de 60 horas letivas - divididas por 8 horas de observação estruturada, 8 horas de participação acompanhada, 40 horas de lecionação e 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola - e em adaptação com as especificidades/disponibilidades da Escola Cooperante. De acordo com as diferentes fases de desenvolvimento do estágio foi determinante a concretização de uma efetiva articulação entre a Escola Cooperante, a professora titular da turma e a professora estagiária. Assim, foram realizadas 7,5 horas de observação estruturada, 27 horas de participação acompanhada, 21 horas de lecionação e 8,5 horas de outras atividades, num total de 64 horas.

Tendo em conta as características previstas para o desenvolvimento do estágio foi determinante a aplicação da metodologia de Investigação-ação (IA), segundo a qual a professora estagiária assumiu de forma ativa um papel participativo que implicou uma reflexão, uma análise e uma aplicação de estratégias de ensino continuada. Na recolha de dados optou-se pela utilização de grelhas de observação, aplicação de questionários e diários de bordo.

Este documento está organizado em cinco capítulos. O **Capítulo I** apresenta o enquadramento geral do estágio, com a respetiva caracterização da instituição de acolhimento e da amostra com a qual se desenvolveu a prática pedagógica, e a identificação dos objetivos inerentes ao trabalho desenvolvido. O **Capítulo II**, referente ao enquadramento teórico, apresenta uma revisão da literatura, de forma a enquadrar a pertinência do estudo e a explicitar os conceitos teóricos aplicados ao objeto do mesmo, nomeadamente a TAD, na qual se baseia este estudo. Segue-se a abordagem do conceito de autonomia segundo esta teoria;

a análise do mesmo em contextos educativos; e a análise do mesmo especificamente no ensino da TDC. O **Capítulo III** apresenta a metodologia utilizada, a qual segue as premissas da IA, sendo concretizada a respetiva descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como o plano de ação com as respetivas estratégias e procedimentos de concretização do estágio. No **Capítulo IV** apresenta-se a análise dos dados recolhidos e referentes a todas as fases do estágio (observação estruturada, participação acompanhada, lecionação, colaboração em outras atividades), assim como dos resultados dos questionários implementados, concluindo-se este capítulo com a discussão final dos dados. Para finalizar este relatório, no **Capítulo V** concretiza-se uma avaliação global do estágio, na qual a reflexão acerca do trabalho desenvolvido e de todos os fatores inerentes ao mesmo serão tidos em consideração.

Capítulo I – ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO

1. Pertinência / Problemática do estudo

Nos dias de hoje a autonomia é um conceito bastante discutido, quer em educação quer na sociedade em geral. Existem inúmeros estudos que abordam a necessidade de desenvolver competências nos alunos que promovam a autonomia na aprendizagem (Bozac, Vega, McCaslin, & Good, 2008; Cho, s.d.; Deci, Jang, & Reeve, 2010; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Diseth & Samda, 2014; Guay, Ratelle, Larose, Vallerand, & Vitaro, 2013; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Hafen et al. 2012; Hancox, 2014; Niemiec & Ryan, 2009; Quested & Duda, 2011; Quested, Duda, Ntoumanis, & Maxwell, 2013; Reeve, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Reinders, 2010; Sebire et al., 2016; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009; Vansteenkiste, et al., 2012). A necessidade de ser autónomos surge desde cedo e é inata ao ser humano. Contudo, necessita de ser desenvolvida através de competências associadas a esta. A promoção de autonomia nos alunos pode surgir como uma possibilidade de tornar o processo de aprendizagem significativo, sempre correlacionado com o aumento da motivação.

No ensino da Dança pressupõe-se, muitas vezes, que os alunos estão motivados por si, não havendo uma preocupação por parte dos professores, quer em compreender as suas motivações, quer em criar estratégias de ensino que realmente os levem a aprender eficazmente. A motivação é um fator essencial para a construção de conhecimento e para a formação de um aluno/pessoa em qualquer área, e a Dança não deve ser exceção. Um aluno motivado aprende de forma mais eficaz. Segundo a TAD, a promoção de autonomia na aprendizagem poderá ser um dos meios para que este seja um aluno ativo, participativo, interessado e conseqüentemente um aluno motivado e que apresenta aprendizagens significativas.

Especificamente no ensino da TDC são geralmente priorizados métodos tradicionais de ensino em que o aluno aprende por imitação e repetição (Batalha, 2004; Hancox, 2014; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013; Răman, 2009), apenas com o objetivo de atingir determinadas competências físicas/motoras/técnicas. Este foco tão definido pode levar os docentes a minorizarem aspetos pedagógicos que visem o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas sobre os conteúdos transmitidos. Contudo, a existência de estudos que abordam questões motivacionais na área da Dança (Geme, 2010; Quested & Duda, 2011; Răman, 2009; Sebire et al., 2016) demonstra uma preocupação em refletir sobre estes métodos de ensino, levando docentes desta área a procurar novas formas de transmitir o conhecimento que contêm.

A geração dos dias de hoje não é a mesma de outrem, e existe uma necessidade social/educacional de adaptação, não devendo o ensino da Dança ficar à margem destas mudanças. Para tal, crê-se ser necessário a adaptação das estratégias de ensino, priorizando o desenvolvimento de competências essenciais sobre a transmissão de conteúdos, e criando ambientes em aula que promovam o 'saber fazer'. A promoção de autonomia nas aulas de TDC surge como uma possível alternativa aos métodos tradicionais e, conseqüentemente, relacionada com o aumento da motivação.

Por outro lado, a autonomia e a autogestão/autorregulação podem ser competências necessárias quando os alunos transitam para o mundo profissional. E, se a escola é um local de aprendizagem que deve preparar os seus alunos para as exigências da vida laboral, também deve ser uma responsabilidade dos professores desenvolver competências cognitivas e comportamentais nos alunos. A TAD propõe métodos de ensino e aprendizagem que envolvem o professor e o levam a adotar estratégias motivadoras e facilitadoras de aprendizagens significativas, tendo a autonomia um papel determinante segundo esta teoria.

Assim, parece pertinente que no desenvolvimento do ensino da Dança, e cada vez que se progride em cada ciclo de aprendizagem, os alunos se evidenciem autónomos na forma como gerem o seu dia-a-dia na escola. Por exemplo: que se prepararem previamente para as aulas; que percebam o que necessitam de melhorar e a que tarefas/exercícios podem recorrer para tal; que saibam gerir o seu dia-a-dia na escola - tendo assim um papel ativo na sua aprendizagem. Em específico no GED, e de acordo com as conversas informais obtidas ao longo do decorrer do estágio, verificou-se que existe uma preocupação para que os alunos dos anos mais avançados (ensino secundário) consigam alcançar autonomia suficiente para concretizar estas tarefas.

Por tudo isto, propõe-se neste estudo analisar a relação entre a promoção de autonomia e os processos de ensino e aprendizagem em aulas de TDC. E, conseqüentemente, perceber qual o papel do professor na implementação destas estratégias promotoras de autonomia.

2. Caraterização da instituição de acolhimento

2.1. Contexto

O Ginásio Escola de Dança (GED) é uma instituição privada com estatuto de utilidade pública, situada em Vila Nova de Gaia, Portugal. Existe desde 1987 e tem como objetivo a aprendizagem da Dança e do Movimento, através de uma formação contínua e interligada entre a Escola e o Mundo (Ginásio, s.d.).

O GED tem como missão a interligação entre um projeto cultural e artístico, dinamizado por uma forte rede de laços entre alunos, corpo docente, autarquias, instituições culturais e o Ministério da Educação. Para tal, e de acordo com o site da escola, o GED:

- Possui uma estrutura de criação e montagem de espetáculos quer de índole escolar quer de índole artística e profissional;
- Presta serviços à comunidade local, proporcionando diversas atividades, dirigidas a diferentes níveis etários, com componentes físicas, técnicas, culturais e artísticas;
- Possui protocolos de cooperação nacional e internacional e de parcerias formais e informais para a motivação de jovens e crianças na sensibilização e formação artística, com diversas instituições de Educação e Cultura, Autarquias e Ministério da Educação, bem como através de intercâmbios para formação artística com entidades nacionais e estrangeiras, de reconhecida competência.

(Ginasiano, s.d.)

O corpo docente é formado pelos professores efetivos, assim como por professores convidados (portugueses e estrangeiros), que assumem a função de docência por um determinado período. Existe uma preocupação na formação contínua dos docentes, proporcionando-lhes ações de formação diversificadas e monitorização das aulas entre docentes da escola (outras vezes com professores convidados especialistas nas diferentes técnicas). Estas práticas pedagógicas evidenciam uma preocupação no rigor da formação técnica e artística dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

2.2. Instalações

As instalações do GED situam-se no centro de Vila Nova de Gaia. Atualmente estão divididas em dois edifícios: Pádua Correia e Espaço Sacramento. Ambas as instalações pertencem à escola e são constituídas por salas teóricas, práticas e teórico-práticas, biblioteca e respetivas áreas de apoio pedagógico, administrativo e logístico. Desenvolve, ainda, atividades em São João da Madeira, Braga e Escariz (Ginasiano, s.d.).

A maioria das aulas inseridas no Curso Vocacional de Dança são lecionados no Espaço Sacramento, onde se realizou este estágio. Este edifício é composto por nove salas práticas, duas salas teóricas, ginásio, biblioteca, uma sala destinada a apresentação de espetáculos e áreas de apoio pedagógico, administrativo e logístico. Todos os espaços destinados a

atividades práticas reúnem as condições necessárias para a realização efetiva das aulas de técnicas - dimensões adequadas, espelhos, barras, chão com aquecimento, linóleo, piano e sistema de som.

Além das condições físicas, disponibiliza outros serviços - psicologia, fisioterapia, condicionamento físico personalizado, aulas de condicionamento físico obrigatórias para todas as turmas e aulas de condicionamento físico na água (opcional).

2.3. Oferta formativa

Os cursos do Ensino Artístico Especializado são cursos, de nível básico ou secundário, destinados a alunos que pretendam desenvolver as suas aptidões numa determinada área artística (música, dança, artes plásticas). Têm como objetivo uma formação de excelência, que permita aos alunos exercer uma profissão na área artística escolhida ou aceder ao ensino superior artístico (Portaria 243-B/2012). Podem ser organizados em regime integrado (no qual as disciplinas do currículo regular e as do ensino vocacional são lecionadas na mesma escola) ou articulado (no qual existe uma articulação da escola especializada do ensino artístico com uma escola de ensino básico/secundário). O GED integra vários cursos de Dança em regime articulado, com o ensino público ou privado.

A oferta formativa do GED assenta maioritariamente nas diferentes Técnicas de Dança (Clássica, Moderna e Contemporânea), de forma a que os alunos dominem as várias capacidades físicas e artísticas inerentes a esta aprendizagem e, conseqüentemente, a alcançar o sucesso profissional. Existe a preocupação de criar um corpo versátil. Ainda se pode acrescentar, usando as palavras do site do GED, que:

A instrumentação técnica, base lógica do desenho curricular dos cursos do Ginásio Escola de Dança, não é um fim em si mas um meio para um diálogo do corpo com o mundo que o envolve. Um corpo que faz, que experimenta, que apura, que pensa.” (Ginásio, s.d.).

Os cursos, reconhecidos pelo Ministério da Educação, possuem na sua estrutura planos de estudos próprios. Estes são organizados por ciclos e áreas de intervenção e seguem-se esquematizados - Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4 (Ginásio, s.d.).

Quadro 1. Plano de estudos do Curso Básico - 1º ciclo

Curso Básico - 1º Ciclo	
Dança	São abordados os princípios das Técnicas de Dança, com o objetivo de promover o desenvolvimento psico-motor e estético-expressivo, através da pesquisa do movimento espontâneo, criando desafios lúdicos e enfatizando a criatividade.
Música	São explorados os seus elementos fundamentais (parâmetros do som, estruturas rítmicas e melódicas, formas musicais) através da vivência corporal.
Expressão Plástica	São promovidas atividades para a descoberta desta linguagem através da sensibilização dos sentidos e da exploração de materiais diversos.

Quadro 2. Plano de estudos do Curso Básico - 2º ciclo

Curso Básico - 2º Ciclo	
1º Ano do Ensino Artístico Especializado (5º ano de escolaridade)	2º Ano do Ensino Artístico Especializado (6º ano de escolaridade)
Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna 	Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna
Música	Música
Expressão Criativa	Expressão Criativa

Quadro 3. Plano de estudos do Curso Básico - 3º ciclo

Curso Básico - 3º Ciclo		
3º Ano do Ensino Artístico Especializado (7º ano de escolaridade)	4º Ano do Ensino Artístico Especializado (8º ano de escolaridade)	5º Ano do Ensino Artístico Especializado (9º ano de escolaridade)
Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna 	Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna 	Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna
Práticas complementares de Dança	Práticas complementares de Dança	Práticas complementares de Dança
Música	Música	Música

Quadro 4. Plano de estudos do Curso Secundário

Curso Secundário		
6º Ano do Ensino Artístico Especializado (10º ano de escolaridade)	7º Ano do Ensino Artístico Especializado (11º ano de escolaridade)	8º Ano do Ensino Artístico Especializado (12º ano de escolaridade)
Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna 	Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna 	Técnicas de Dança: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de Dança Clássica • Técnica de Dança Contemporânea • Técnica de Dança Moderna
História da Cultura e das Artes	História da Cultura e das Artes	História da Cultura e das Artes
Música	Música	Música
Oferta Complementar	Oferta Complementar	Oferta Complementar
-----	Composição ou Técnicas Teatrais (opcional)	Composição ou Técnicas Teatrais (opcional)
-----	-----	Formação em Contexto de Trabalho

Paralelamente, existem dois projetos, *Projeto Fora Dentro* e *Projeto Dança no Sofá*, que incentivam os alunos a verem espetáculos e a estarem a par do que está a acontecer na Dança. O *Projeto Fora Dentro* promove a ida a espetáculos, facilitando o processo de compra dos bilhetes, e o *Projeto Dança no Sofá* divulga semanalmente uma seleção de programas televisivos sobre Dança. Estes projetos evidenciam uma preocupação em criar nos alunos hábitos de ver espetáculos, essenciais para uma formação profissional e, conseqüentemente, uma forma de os alunos terem uma participação ativa e autónoma nas suas aprendizagens, ainda que indiretamente e fora da sala de aula.

2.4. Plano de estudos

De acordo com a Portaria nº 225/2012 de 30 de julho, o 3º ano vocacional pressupõe uma carga horária de 720 horas anuais de Formação Vocacional, divididas em 540 horas de Técnicas de Dança, 90 horas de Música e 90 horas de Práticas Complementares de Dança. Cada escola tem autonomia para organizar a distribuição dos tempos letivos, respeitando as cargas horárias semanais respetivas.

No GED implementa-se desde o presente ano letivo 2016/2017 a possibilidade de escolha no 3º ciclo pela opção de Clássico ou Contemporâneo. Em ambas as opções são lecionadas aulas de Técnica de Dança Clássica (método Vaganova) e Técnicas de Dança

Contemporânea e Moderna, contudo a abordagem aos conteúdos programáticos de cada disciplina difere no seu grau de complexidade. A amostra utilizada neste estudo, turma do 3ºC, é uma turma de opção de Contemporâneo.

No documento apresentado em anexo (Anexo A) são apresentadas as competências referentes à TDC para o 3º ano de ensino vocacional, salientando-se algumas competências determinantes que vão ao encontro a este estudo: “Ter atitude de empenho, perseverança, esforço e autodisciplina; Demonstrar autonomia e responsabilidade face ao trabalho; (...) Ter uma participação ativa em todas as situações da vida escolar; Ter uma participação ativa no Plano de Atividades da escola.” (conforme o documento em anexo - Anexo A). Na planificação anual (Anexo B) da TDC para o 3º ano voltam a ser reforçadas as mesmas competências e acrescentam-se em específico os conteúdos programáticos para o respetivo nível de ensino.

3. Caracterização da amostra

A aplicação do estágio concretizou-se na turma do 3ºC, no âmbito da disciplina de TDC. Esta turma era composta por 19 alunos (4 do género masculino e 15 do género feminino). Todos os alunos da turma pertenceram à amostra, exceto uma aluna que não frequenta esta disciplina, num total de 18 alunos (Tabela 1). Em algumas aulas a turma estava separada a meio, ficando uma parte com 4 alunos do género masculino e 5 do género feminino, e a outra com 9 alunos do género feminino. A primeira parte da turma referida será designada ‘3ºC manhã’ e a segunda ‘3ºC tarde’. No horário da 6ª feira juntavam-se mais 4 alunos (todos do género feminino) ao 3ºC tarde. Estes frequentavam a turma por razões diversas: duas pertenciam a outras turmas e necessitavam de compensar aulas, uma pertencia ao polo de S. João da Madeira e acrescentava a sua formação com uma aula semanal nas instalações do GED, e a outra era uma aluna externa ao contexto de ensino articulado que frequentava algumas aulas em modo livre. Estas alunas não foram incluídas na amostra, uma vez que nem sempre estiveram presentes nas aulas.

Tabela 1. Constituição da amostra

	Feminino	Masculino	Total
3ºC manhã	5	4	9
3ºC tarde	5	0	9

A disciplina de TDC pressupõe uma carga horária de quatro aulas de 1 hora 30 minutos por semana, com o total de 6 horas semanais. No Quadro 5 apresenta-se esquematizado o horário da disciplina de TDC do 3ºC.

Quadro 5. Horário de TDC da turma 3ºC

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:45 -11:15 3ºC manhã			09:45-11:15 3ºC manhã	
17:45-19:15 3ºC tarde	14:30h -16:00h 3ºC (manhã e tarde)	17:40-19:10 3ºC (manhã e tarde)		18:30-20:00 3ºC tarde

Durante os 1º e 2º períodos letivos o estágio foi implementado maioritariamente nas aulas de 5ª feira e 6ª feira (com a turma separada) e ocasionalmente nas aulas de 3ª feira (com a turma reunida). Durante o 3º período letivo a intervenção decorreu em diferentes dias, conforme a disponibilidade da turma face às mudanças de horários ocorrentes e face às necessidades da turma em relação às atividades escolares.

4. Identificação dos objetivos do estágio

4.1. Objetivos gerais

Delinearam-se os seguintes objetivos gerais, que estiveram na base de toda a investigação:

- Identificar e aplicar estratégias de ensino e aprendizagem, com base na promoção de comportamentos autónomos nas aulas de TDC;
- Avaliar e refletir sobre a importância do papel do professor na promoção de comportamentos autónomos, procurando como consequência o aumento da motivação e aprendizagens significativas.

4.2. Objetivos específicos

De acordo com os objetivos gerais delineados, constituíram-se os seguintes objetivos específicos:

- Promover um ambiente de aprendizagem que potencie a autonomia;
- Criar oportunidades de pesquisa e exploração dos conteúdos da TDC, facilitando o entendimento das exigências e formalidades que lhe estão implícitas;

- Operacionalizar tarefas acadêmicas que promovam a compreensão e a análise, desenvolvendo a capacidade analítica e reflexiva;
- Proporcionar aos alunos oportunidade de escolha nas tarefas a realizar, satisfazendo a necessidade de realizarem tarefas por iniciativa própria;
- Fomentar a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem;
- Desenvolver competências nos alunos que permitam tornar o conhecimento eficaz e com uma aplicação prática ('saber fazer'), promovendo a motivação e aprendizagens significativas;
- Analisar e refletir sobre as estratégias aplicadas de acordo com os resultados obtidos no fim do estudo, assim como sobre o papel do professor na implementação das mesmas.

Capítulo II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Introdução à Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan (Self-Determination Theory, 2017) no final da década de 1970 (Quested & Duda, 2011). Desde então, tem vindo a ser abordada por outros estudiosos em diversas áreas, nomeadamente no desporto, saúde e educação. Esta teoria assenta na premissa da tendência natural do ser humano em ser curioso sobre o ambiente em que atua, e interessado em aprender e desenvolver aprendizagens (Niemic & Ryan, 2009). Assim, aborda a questão da motivação, e mais especificamente os vários componentes da motivação intrínseca e os fatores que a promovem.

Hoje assume-se que, de um modo geral, estar motivado significa estar envolvido, ter interesse, ter razões para executar uma determinada tarefa. Ou, por outras palavras, a motivação aparece como um conjunto de processos, forças, reações que levam o indivíduo a realizar uma determinada ação com vista a um objetivo. Balancho e Coelho (1996) defendem que: “(...) pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta.” (Balancho & Coelho, 1996, p. 17). Segundo Deci e Ryan (1985), citado por Hancox (2014): “Motivation is fundamental to all human endeavours as it is what energises, directs, and maintains behaviour.” (Deci & Ryan, 1985, citado por Hancox, 2012, p. 2). É considerada o ‘porquê’ do comportamento.

Na educação e no desporto, a motivação é crucial para atingir as metas pretendidas, desenvolver performances eficientes e manter-se saudavelmente comprometido nas atividades propostas (Hancox, 2012). Segundo Deci e Ryan (2000), a TAD reconhece que a motivação não varia apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. Ou seja, duas pessoas podem realizar determinada tarefa com a mesma quantidade de motivação, mas com diferentes qualidades de motivação. Assim, podem existir diferentes razões para alguém se comprometer face a uma atividade. Para tal, são considerados dois tipos de motivação: a intrínseca (comportamentos originados pelo próprio indivíduo) e a extrínseca (comportamentos iniciados e controlados por fatores externos). Ou seja, pode-se considerar, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), que os motivos internos se baseiam em curiosidades e interesses e os motivos externos são aqueles que exigem uma satisfação externa (recompensa ou punição pelo ato de determinada ação).

A motivação intrínseca é considerada por Deci e Ryan (2000) como sendo a base para o crescimento pessoal. Indivíduos intrinsecamente motivados iniciam voluntariamente uma atividade e vêm-na naturalmente interessante e prazerosa. Enquanto indivíduos

extrinsecamente motivados participam em atividades por estas levarem a certas consequências, como por exemplo, pelas recompensas e benefícios por participar na atividade, para evitar castigos e repreensões, e/ou para obter aprovação social (Hancox, 2012).

Como forma de tornar os comportamentos intrinsecamente motivados, a TAD afirma ser necessário satisfazer três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de competência, a necessidade de estabelecer vínculos (*relatedness*) e a necessidade de autonomia (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1991). A competência refere-se à compreensão de como atingir resultados e ser eficaz em executar as ações propostas; *relatedness* envolve o estabelecimento de relações seguras e satisfatórias com outros; e a autonomia refere-se à capacidade de autorregulação das próprias ações (Deci et al., 1991). Estas três necessidades correlacionam-se e são interdependentes, de tal forma que o preencher de qualquer uma delas tende a dinamizar as restantes (Deci & Ryan, 2000). Contextos que suportem a satisfação das três necessidades irão promover maior prazer nas atividades e comportamentos autónomos e autorregulados. As pessoas tendem a estar mais intrinsecamente motivadas, ou seja, são levadas a realizar uma atividade apenas pelo prazer que dela obtêm, quando escolhem livremente fazê-la (autonomia), quando dominam a atividade (competência), e quando se sentem conectados e suportados por pessoas importantes, como por exemplo, um parente, colegas ou o professor (*relatedness*) (Weinstein, Przybylski, & Ryan, 2012).

Quando aplicada a contextos educativos, "(...) a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos." (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144). Estas premissas são manifestações de comportamentos intrinsecamente motivados e de valores de internalização e processos regulados (Deci et al., 1991).

Assim, a TAD vê o ser humano como um sujeito ativo, empenhado na sua evolução e integração do *self* (sendo o *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, a sua essência), assim como na integração deste com as estruturas sociais que o rodeiam (Deci & Ryan, 2000). Para tal, esta teoria propõe algumas necessidades fundamentais: (...) "a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais." (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144).

Segundo Deci e Ryan (2000), a autonomia ocupa um papel chave na satisfação das três necessidades psicológicas básicas, afirmando:

(...) being able to satisfy the needs for competence and relatedness may be enough for controlled behavior, but being able to satisfy the need for autonomy

is essential for the goal-directed behavior to be self-determined and for many of the optimal outcomes associated with self-determination to accrue. (Deci & Ryan, 2000, p. 242)

Ou seja, apenas é possível atingir níveis ótimos de *engagement* e de bem-estar psicológico quando a sensação de competência e de *relatedness* resulta de comportamentos autônomos – comportamentos que emergem do *self* (Deci & Ryan, 2000).

Segundo Hafen et al. (2012), baseado nos estudos de Ryan e Deci (2000), a TAD defende que ambientes em que sejam promovidos comportamentos autônomos promovem um aumento do envolvimento cognitivo, aumento do esforço e diminuição do aborrecimento na sala de aula.

2. Conceito de autonomia

A autonomia, segundo o dicionário Priberam de Língua Portuguesa, é definida como: “1) condição ou qualidade de autônomo; independência; 2) direito de se governar por leis próprias; autodeterminação; 3) possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas” (Priberam Informática, 2013). Também pode ser definido em oposição à heteronomia, que significa a impossibilidade de reger-se por leis próprias. Transpondo para o conceito de autonomia em contextos educativos, Reinders (2010) tenta definir o conceito afirmando que a autonomia refere-se à capacidade dos alunos tomarem o controlo da sua aprendizagem.

Na TAD a necessidade de autonomia surge “(...) vinculad[a] ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-lo ao *self*.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 145). Segundo estes autores esta ideia foi inspirada nos trabalhos de deCharms, que defende que as pessoas têm a natural propensão para realizar uma tarefa por vontade própria e não por serem obrigados. Os autores Bozack et al. (2008), citam Reeve, Deci e Ryan (2004), que definem autonomia como: “(...) psychological need to experience one’s behavior as emanating from or endorsed by the self rather than being initiated by forces or events that feel alien or with which they do not identify.” (Reeve, Deci, & Ryan, 2004, p. 34, citado por Bozack et al., 2008, p. 2390). Estes autores afirmam ainda que comportamentos autônomos são: 1) percebidos como tendo um *locus* de causalidade interna; 2) vivenciados como volitivos, de acordo com a sua vontade; e 3) realizados por interesse e importância pessoais (Bozack et al., 2008).

O conceito de autonomia proposto na TAD foi bastante contestado pelos teóricos da área, maioritariamente por se questionarem se esta seria realmente uma necessidade, falando de autonomia ligada a ideias de independência, individualismo ou desapego (Deci &

Ryan, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004). No entanto, a TAD trata este conceito de maneira diferente, remetendo a necessidade de autonomia para significados de auto-organização, autorregulação e autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Esta regulação autónoma contrasta com uma regulação baseada em forças coercivas: a regulação heterónoma, que se baseia na regulação através de pressões externas e de controlo. Por outras palavras, autonomia pode ser contraposta ao controlo, no qual a regulação dos comportamentos é feita através de forças alienadas do *self*, como por exemplo, contingências e pressões sociais, ou falta de autoestima e contingências impostas internamente (Deci & Ryan, 2000).

Os autores Weinstein et al. (2012) afirmam que indivíduos mais autónomos experienciam as suas ações de uma forma organizada ou iniciada por eles próprios. Também se mostram abertos e interessados em se auto-explorarem e podem utilizar a consciência dos seus valores, sentimentos e necessidades para agir de uma forma congruente. Segundo estes autores, existem três características centrais para a definição de autonomia:

- *Authorship / self-congruence* – os indivíduos experienciam as suas vivências e ações como os próprios autores das mesmas e completamente conscientes das ações que tomam. Quando autónomos, os comportamentos são baseados em valores, interesses e necessidades permanentes;
- *Interest taking* – é a tendência espontânea para refletir sobre eventos internos e externos. Esta tendência facilita a consciência e a constante perspetiva interna de cada um e das suas experiências, importante para atingir a autogovernação presente na autonomia. Indivíduos autónomos estão constantemente imersos no processo de aprendizagem sobre eles próprios;
- *Susceptibility to control* – a ausência de pressões externas e internas para agir, marca a terceira característica da autonomia. Indivíduos menos autónomos experienciam menos possibilidade de escolha e iniciativa e percecionam os comportamentos como uma resposta à pressão das expectativas de outros ou pressões e deveres impostos a si mesmo.

Outros autores referem vários aspetos de indivíduos (ou ambientes) que promovem a autonomia: fornecem uma boa razão para alguém se comprometer a uma atividade; dão oportunidade de escolha; tomam conhecimento dos sentimentos dos outros relativamente à atividade; encorajam a tomar iniciativa e confiam nas competências; reconhecem a perspetiva dos outros; e evitam usar o controlo e as punições (Deci et al., 2010; Diseth & Samda, 2014; Gagné, 2003; Guay et al., 2013; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Quested & Duda, 2011; Reeve et al., 2004; Sebire et al., 2016). A importância da autonomia na promoção de resultados positivos tem vindo a ser confirmada: ambientes que promovem a autonomia

demonstram aumentar o empenho numa atividade inicialmente desinteressante, assim como aumentar os sentimentos positivos em relação à mesma (Gagné, 2003).

3. Autonomia na prática pedagógica

Vários estudos utilizam a necessidade de autonomia proposta pela TAD em contextos educativos para dar resposta a problemáticas como falta de motivação, aprendizagem pouco significativa e dificuldade em comprometer os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, assim como com questões relacionados com o bem-estar psicológico (Bozac et al., 2008; Deci et al., 1991; Deci et al., 2010; Diseth & Samda, 2014; Guay et al., 2013; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Hafen et al., 2012; Hancox, 2014; Niemiec & Ryan, 2009; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004; Sebire et al., 2016; Sierens et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2012). De acordo com estes estudos, quando os professores promovem autonomia nas salas de aula, os alunos sentem-se mais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, a aprendizagem é mais significativa e, conseqüentemente, alcançam melhores resultados.

Os autores Vansteenkiste et al. (2012) alertam para a diferença entre a promoção de autonomia e a promoção de independência. Muitas vezes, ouve-se professores a usar expressões, tais como: Preciso mesmo de explicar o trabalho de casa em pormenor? Quando é que irão finalmente ser responsáveis pela vossa aprendizagem? Segundo Vansteenkiste et al. (2012), estes professores esperam que os alunos consigam gerir o seu estudo independentemente, sem o próprio professor ser capaz de providenciar ajuda ou monitorizar o processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, a promoção de autonomia envolve dar liberdade ilimitada aos alunos e requerer que estes resolvam as situações por si próprios sem a ajuda do professor. Contudo, na perspetiva da TAD, a autonomia tem um significado diferente: professores promotores de autonomia permitem aos alunos agirem de acordo com os seus interesses e que a sua aprendizagem possa ser percecionada como um processo volitivo e de liberdade psicológica (Vansteenkiste, et al., 2012). Este tipo de atitude é apenas possível identificando e desenvolvendo as necessidades, interesses e preferências dos alunos; providenciando um leque considerável de escolhas; atribuindo um significado às escolhas quando estas são reduzidas, proporcionando assim tarefas lógicas e significativas; propondo desafios; enfatizando objetivos de aprendizagem significativos; reconhecendo e aceitando os sentimentos dos alunos, mesmo quando estes são negativos (por exemplo: raiva e irritação), ao invés de os ocultar ou rejeitar; preferindo o uso de uma linguagem convidativa (por exemplo: tu consegues), ao de uma controladora (por exemplo: tu deves); e sendo capaz de se colocar na perspetiva dos alunos (Deci et al., 2010; Diseth & Samda, 2014; Vansteenkiste, et al., 2012). Quando adoptadas estas estratégias, os professores conseguem

nutrir a motivação intrínseca dos seus alunos, criando assim meios para estes tomarem iniciativa nas atividades da sala de aula.

Bozack et al. (2008), baseados nos estudos de Reeve et al. (2004), identificam oito estratégias que os professores podem adotar para promover autonomia na aprendizagem: 1) ouvir atentamente; 2) criar oportunidades para os alunos trabalharem à sua maneira; 3) criar oportunidades para os alunos falarem; 4) arranjar materiais e adaptar a disposição da sala de aula de forma a que os alunos possam manejar e manipular os objetos, em vez de ouvirem e verem passivamente; 5) incentivar os alunos quando estes demonstrarem dificuldade e resistência; 6) dar dicas e elogiar o progresso; 7) responder às perguntas dos alunos de forma satisfatória; e 8) reconhecer a perspectiva dos alunos. Em oposição, os professores que promovem ambientes altamente controladores definem os objetivos e as tarefas dos alunos, apresentam atividades totalmente dirigidas sem oportunidade de escolha, usam formas de motivar os alunos através de recompensas ou punições e usam uma linguagem autoritária. Neste tipo de ambientes o papel dos professores é controlar quer os objetivos de aprendizagem, quer os comportamentos dos alunos. Assim, é considerado que os métodos de ensino dos professores podem variar num continuum, desde altamente promotores de autonomia até altamente controladores (Reeve, 1998; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004).

Os autores Deci et al. (2010) evidenciam outra característica própria dos ambientes promotores de autonomia: a estrutura. Autonomia e estrutura podem aparentemente ser contraditórios, mas segundo estes autores, a relação entre eles é essencial. Definem estrutura como a quantidade e a precisão da informação dada aos alunos sobre as expectativas e os meios de atingir eficazmente os resultados desejáveis. Mais especificamente Reeve (2006) afirma que a estrutura envolve:

“(...) offering plans, goals, standards, expectations, schedules, rules, directions, challenges, reminders, prompts, models, examples, hints, suggestions, learning strategies, rewards, feedback, and other such sources of direction and guidance as students attempt to make progress in living up to what is expected of them.”

(Reeve, 2006, p. 232)

Em oposição, consideram o caos e a incerteza, quando os professores são confusos e contraditórios, falham na comunicação de expectativas/instruções e desejam resultados sem explicar o porquê de os atingir (Deci et al., 2010; Reeve, 2006). Professores que providenciam estrutura mantêm a ordem, introduzem procedimentos e expectativas de forma clara e precisa, comunicam as regras de como fazer as coisas, assumem a liderança durante algumas atividades, providenciam orientação durante a aula, programam as atividades, oferecem *feedback* construtivo e minimizam maus comportamentos (Deci et al., 2010).

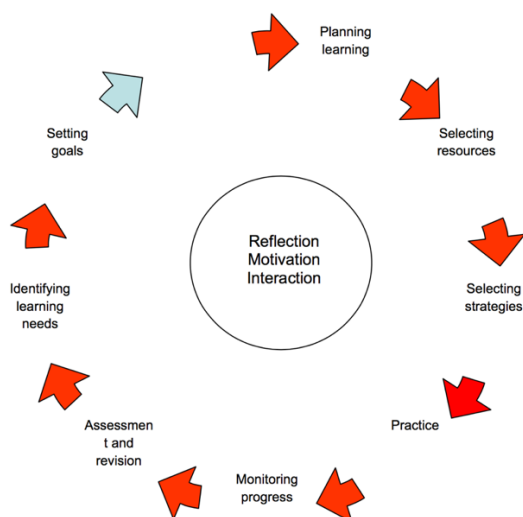
Os autores Sierens et al. (2009) realçam a existência de estudos que comprovam que, quando é providenciada estrutura, os alunos estão mais comprometidos nos processos de ensino e aprendizagem e são menos passivos, assim como se evitam comportamentos menos adequados. Segundo estes autores a estrutura acontece quando:

When structure is communicated in a context of respect for the learners' perspective, when instructors rely on non-controlling language to communicate expectations, and provide a meaningful rationale when introducing limits, students are more likely to follow the structure with a greater sense of psychological freedom. (Sierens et al., 2009, p. 59)

Desenvolver a capacidade de autonomia na aprendizagem é um processo longo e o sucesso da sua implementação depende, em grande parte, da persistência do professor: "Autonomy develops gradually and is a mind set that calls for certain skills, not the other way around." (Reinders, 2010, p. 51). Também Bozack et al. (2008) afirmam que a promoção da autonomia não minimiza o papel do professor, pelo contrário, torna a presença deste essencial para os alunos poderem atingir os seus próprios objetivos e interesses.

Reinders (2010), remete para um ciclo constante dos processos de ensino e aprendizagem baseado na autonomia (referenciado na Figura 1), afirmando que a reflexão constante quer dos alunos quer dos professores "(...) is the 'glue' that holds autonomous learning together." (Reinders, 2010, p. 49).

Figura 1. Ciclo natural do processo de aprendizagem baseado em autonomia



Fonte: Reinders, 2010, p. 51.

4. Implicações do conceito de autonomia no ensino da Técnica de Dança Clássica

A Dança Clássica foi sistematizada pela primeira vez no século XVII e tem a sua origem nas danças de corte (Warren, 1989). Desde então tem vindo a evoluir, quer na quantidade de vocabulário, quer na sua complexidade (Warren, 1989). Atualmente, em Portugal, esta modalidade de dança é lecionada em todas as escolas de ensino vocacional, sendo na maioria delas a disciplina com mais carga horária.

A Dança Clássica implica uma linguagem específica e formal, com detalhes técnicos e artísticos bem definidos, assim como uma grande exigência física (Warren, 1989). Batalha (2004) caracteriza-a como “(...) estereotipada, purista, fechada (...)” (Batalha, 2004, p. 193). Consequentemente a sua aprendizagem implica uma estrutura predefinida, que exige rigor, disciplina e perfeccionismo. Para tal, no que diz respeito ao seu ensino, as metodologias utilizadas podem tender a focar-se apenas na evolução técnica e artística dos alunos, deixando de parte, na maioria das vezes, os aspetos sociais, cognitivos e afetivos dos alunos.

Vários autores (Batalha, 2004; Hancox, 2014; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013; Râman, 2009) reforçam a ideia de que no ensino da TDC aplica-se maioritariamente métodos de ensino tradicional baseados na imitação e repetição, não encorajando o pensamento crítico nos alunos. Ou seja, centram-se em ensinar a fazer, sem promover o ‘saber fazer’. A figura típica de autoridade e supremacia do professor de Dança (Batalha, 2004; Hancox, 2014) assume total responsabilidade e controlo no processo de aprendizagem ao definir o quê, quando e como os alunos aprendem (Râman, 2009). Assim, os alunos tendem a adotar uma atitude passiva nas aulas, não experienciam oportunidade de escolha nem poder de iniciativa, quanto às suas aprendizagens.

Estas características do ensino tradicional da TDC nem sempre são bem aceites pelos alunos, podendo levar a padrões de desmotivação nas aulas. A promoção de autonomia nas aulas de TDC surge como uma possível alternativa a estes métodos e, consequentemente, relacionada com o aumento da motivação.

Já Batalha (2004), face à necessidade de mudança deste paradigma, defende que:

A aquisição de saberes e saberes-fazer no caso específico da Dança, privilegia essencialmente a autonomia e a auto-disciplina do aluno (...). Assim a organização pedagógica neste caso, reveste-se de características diferentes, pois tem de ser configurada com a Dança e com os seus valores, designadamente valores que preferencialmente defendem o prazer de dançar,

a autonomia, a criatividade e como é evidente também a disciplina de trabalho e a aquisição de uma técnica corporal sólida. (Batalha, 2004, p. 61)

Para esta autora existem situações que determinam o sucesso da intervenção pedagógica, nomeadamente a instrução - informar ao aluno o que vai ser feito e como vai ser feito, assim como dar *feedback* das suas ações; a disciplina - gerir comportamentos na sala que possibilitem ao aluno dominar o processo de aprendizagem, orientando-o e estabelecendo regras, sem usar a punição; e a gestão - planear uma boa distribuição do tempo durante a aula (Batalha, 2004). Deste modo, estas características vão ao encontro das estratégias promotoras de autonomia referidas no ponto anterior deste capítulo (Autonomia na prática pedagógica).

A existência de inúmeros estudos que abordam, quer questões motivacionais (Geme, 2010; Quested & Duda, 2011; Râman, 2009; Sebire et al., 2016), quer questões de bem-estar físico e psicológico (Geme, 2010; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013) na área da Dança, demonstra a crescente preocupação dos professores desta modalidade face a estas problemáticas. Consequentemente, estes estudos levam à reflexão e análise dos diferentes métodos de ensino utilizados até então e propõem novas formas de transmitir o conhecimento, tendo em conta o desenvolvimento técnico e artístico dos alunos, e também o seu desenvolvimento pessoal, social, afetivo e cognitivo.

No que diz respeito à possível interligação do ensino da TDC com a TAD, foram encontrados alguns estudos que propõem a utilização desta teoria em aulas de Dança (Geme, 2010; Hancox, 2014; Quested & Duda, 2011; Quested et al., 2013; Sebire et al. 2016). Contudo, não são específicos na modalidade de Dança em estudo, TDC, e/ou na questão da promoção da autonomia na aprendizagem. Para tal, também serão relacionadas e adaptadas as estratégias apresentadas no ponto anterior (Autonomia na prática pedagógica) ao ensino da Dança, tentando, sempre que possível, fundamentar com os estudos encontrados.

Johnson (2011), citado por Cho (s.d.), alerta para a necessidade de tornar os alunos agentes da sua própria aprendizagem, através da exploração: "(...) in which students themselves are the authors of their creative movement choices" (Johnson, 2011, p. 98, citado por Cho, s.d., p. 19). Consequentemente, os alunos manifestam maior recetibilidade e disponibilidade para a aprendizagem da TDC. Para tal, Johnson (2011), citado por Cho (s.d.), defende a utilização dos princípios básicos da Dança Clássica como ponto de partida para promover momentos em que os alunos se sintam criativos e com liberdade de escolha: "By stimulating students to creatively embody ballet ideas, Johnson argues for teachers to take innovative approaches to inspire their own students to become agents of their own learning." (Cho, s.d., p. 20). Por exemplo, o princípio do *port de bras*, a utilização dos braços nas várias posições, pode ser ensinado através da imagética e das sensações inerentes a cada posição.

Assim, é dado aos alunos espaço para procurarem por si os seus movimentos, chegando às formas desejadas. Como consequência, os alunos sentem uma sensação de pertença em relação aos conteúdos lecionados através da oportunidade de escolha, permitindo, assim, a possibilidade de tomar iniciativa no processo de aprendizagem, ou seja, serem autónomos.

Existem estudos que confirmam ser vantajoso providenciar aos alunos oportunidades de escolha para tomar as suas próprias decisões e poder escolher as tarefas a realizar (Bozack et al., 2008; Geme, 2010; Quested & Duda, 2011; Reinders, 2010; Sebire et al., 2016). Quested e Duda (2011) afirmam que, desta forma, os alunos tendem a tornar-se mais ativos nas suas aprendizagens.

Pode-se assim concluir, e tendo em consideração a fundamentação teórica existente e estudos científicos efetuados, que para aplicar as estratégias promotoras da autonomia é necessário que os alunos percebam as razões pela qual frequentam as aulas de TDC, assim como a razão de cada exercício. Ou seja, considera-se importante que os alunos entendam o porquê e o para quê das tarefas que realizam e das competências a atingir, de forma a que possam ter controlo sobre as suas ações e possam tomar iniciativa sobre tarefas que muitas vezes lhes parecem ser alienadas e, por isso, alvo de desinteresse. Quando uma tarefa não tem um propósito é mais difícil que seja realizada autonomamente. Numa primeira fase esse propósito até pode ser um motivo externo ao aluno - frequentar as aulas de TDC porque faz parte do currículo, ou porque permite desenvolver competências físicas essenciais para ser um bom bailarino; ou um motivo interno - frequentar as aulas apenas pelo prazer de dançar Dança Clássica. Independentemente do motivo é necessário que o aluno se aperceba qual ou quais os seus, para que possa tomar as suas decisões autonomamente.

Para tal, ouvir os alunos, levá-los a analisar e a refletir sobre, são competências essenciais para que estes possam ser autónomos. Pode-se também considerar exercícios mais específicos, como é o caso do exercício de *plié*. Este é muitas vezes o primeiro exercício da barra e pode ser considerado por alguns alunos desinteressante ou aborrecido, pela sua característica lenta. Assim sendo, se tal se verifica, é importante explicar ou relembrar detalhadamente sobre o propósito e objetivos de tal exercício/movimento técnico e conduzir os alunos a analisarem e refletirem acerca do mesmo, com o intuito de se encontrarem estratégias de aprendizagem, quer do ponto de vista de execução autónoma do próprio movimento e prestação individual do aluno em relação ao mesmo, quer na conexão desse exercício/movimento técnico em outros exercícios de progressão da aula. Consequentemente, atingir-se um aperfeiçoamento da execução técnica e interpretativa do exercício/movimento técnico e em simultâneo uma motivação para a realização do mesmo.

Depreende-se ainda, das estratégias apontadas para a promoção da autonomia das aulas de TDC, que o professor deve monitorizar o percurso do aluno. Mesmo que o possa

fazer de uma forma autónoma, é essencial providenciar *feedback*, para que as estratégias possam ser adaptadas face a novos objetivos e desafios que possam surgir. Este *feedback* deve ser dado de uma forma construtiva, mantendo um clima onde sejam permitidos erros e falhas no processo de aprendizagem. E também que estes erros possam servir como pontos de partida para novas aprendizagens. Assim, para que os alunos possam ser autónomos é essencial um ambiente de aprendizagem potenciador de confiança e segurança, em que o professor tem um papel preponderante: deve providenciar estrutura, ajudar a construir os alicerces dos processos de ensino e aprendizagem, e proporcionar um espaço/tempo para a exploração individual.

Capítulo III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Tipologia de estudo

A metodologia de investigação utilizada neste estudo foi a Investigação-ação (IA). Esta é o tipo de investigação preferencial em contextos educativos, tendo um carácter maioritariamente qualitativo. Tal como refere Sousa (2005):

Juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisa, procurar) à palavra *acção* (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos. (Sousa, 2005, p. 95)

Bogdan e Biklen (1991) definem cinco características fundamentais na investigação qualitativa:

- (1) O investigador é o instrumento principal e a fonte direta de dados é o ambiente natural. O investigador despende muito tempo no local de estudo, entendendo que as reacções são melhores compreendidas quando observadas diretamente e dentro do seu contexto;
- (2) A avaliação dos dados recolhidos é descritiva. Pode ser feita através de palavras ou imagens, tentando sempre respeitar a forma como os dados foram registados. Tudo será analisado em pormenor, de forma minuciosa;
- (3) O processo sobrepõe-se aos resultados finais;
- (4) A análise dos dados é tendencialmente indutiva. Os investigadores não recolhem dados para poderem confirmar hipóteses previamente construídas. As informações recolhidas vão se agrupando e interrelacionando. A relação entre uma teoria pré-elaborada e o estudo começa-se a estabelecer após a recolha dos dados, partindo de uma situação aberta que se vai fechando e especificando;
- (5) A perspetiva dos participantes assume um papel fundamental. O investigador estabelece estratégias que lhes permita ter em consideração a posição daqueles que está a analisar.

A IA tem o objetivo de precipitar a mudança face a uma problemática encontrada ou a um assunto de interesse (Bogdan & Biklen, 1991; Cravo, 2005; Sousa, 2005). Apresenta um carácter reflexivo sobre as práticas usadas numa determinada situação, encontram-se

problemas e reformulam-se hipóteses de mudança. O investigador tem um papel ativo, no qual reflete e age, relatando honesta, detalhada e rigorosamente aquilo que observou. Assim, o duplo papel de investigador-professor permite que este desenvolva e aplique novas estratégias pedagógicas, melhor fundamentadas, e que resultam da análise *in loco* dos acontecimentos da sala de aula.

Sousa (2005) aponta para três qualidades que caracterizam a IA:

- Situacional - é um estudo *in loco* que pretende diagnosticar um problema num determinado contexto específico, procurando a sua resolução;
- Participativa - pressupõe a participação ativa de todos os seus intervenientes (professor e alunos), experimentando situações diversas;
- Auto-avaliativa - implica uma constante avaliação das situações, sempre com o objetivo de pesquisar soluções melhores e mais eficazes.

Assim, a IA passa por várias fases - planificação, ação, observação e reflexão - sendo um processo cíclico, em espiral, no qual o investigador desempenha um papel central e determinante.

Todas estas premissas caracterizam a prática realizada neste estágio: a professora estagiária teve uma ação direta, assumindo o duplo papel de investigador-professor; relata minuciosamente aquilo que observou através dos diversos instrumentos de recolha de dados; aplica estratégias face ao observado para uma posterior, e constante, reflexão e análise dos dados observados e procedimentos aplicados.

2. Instrumentos de avaliação e recolha de dados

De forma a analisar e avaliar toda a informação decorrente da investigação e em função dos objetivos delineados no Capítulo I e do método de investigação utilizado (IA), foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação e de recolha de dados:

- Observação - observação direta e participativa, na qual o investigador-observador recolhe os dados durante a aula e participa ativamente nas atividades da mesma.

Foram utilizadas grelhas de observação (Apêndice A e Apêndice B), com critérios específicos de forma a delimitar a mesma face aos objetivos do estudo. Foi o instrumento usado na primeira fase do estágio, observação estruturada, com o objetivo de conhecer, entender e caracterizar a amostra e identificar possíveis problemáticas, de forma a elaborar as estratégias a utilizar na fase seguinte.

- Diários de bordo - consistem na narrativa do investigador sobre o decorrer do estágio, através da descrição detalhada e pertinente ao estudo em questão, assim como uma constante análise e reflexão, características da IA. Segundo Carmo e Ferreira (2008) os diários permitem “(...) anotar impressões sob forma de tópicos, diagramas e memorandos de modo a auxiliar a memória quando se vier a registar mais detalhadamente os resultados da observação.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 118).

Foram utilizados durante as fases de participação acompanhada e lecionação, permitindo a recolha de informação detalhada, de forma a avaliar, planear e readaptar as diferentes fases do estágio. Após a recolha de informação no diário de bordo, esta foi reunida e resumida em fichas de síntese, para uma melhor organização dos dados recolhidos (Apêndice C, Apêndice D, Apêndice E, Apêndice F).

- Questionário - é uma ferramenta que permite a obtenção de respostas concretas e reais sobre um determinado assunto. Tem o intuito de recolher uma determinada informação sobre a população em estudo.

Foram aplicados três questionários. O Questionário 1 (Apêndice G) pretendeu recolher informações sobre a motivação dos alunos nas aulas de TDC e também aferir o nível de autonomia percebido pelos alunos referente às aulas do 1º período letivo. No Questionário 2 (Apêndice H) foram repetidas as perguntas sobre o nível de autonomia, mas com referência ao 2º período letivo, de forma a poder comparar os resultados. O Questionário 3 (Apêndice I) pretendeu comparar mais uma vez os resultados sobre o nível de autonomia percebido pelos alunos referentes às aulas do 3º período letivo e também obter informação mais detalhada sobre as estratégias implementadas. Estes questionários foram baseados no *Perceived Autonomy Support: The Learning Climate Questionnaire (LCQ)*¹ e numa adaptação do *Behavioral Regulations in Sport Questionnaire*² para bailarinos.

Para além destes instrumentos foi utilizado o registo de vídeo. Este auxiliou a recolha de informações pela visualização *à posteriori*, possibilitando uma análise mais descritiva do decorrer do estágio, assim como uma autoanálise dos procedimentos e metodologias utilizadas nas aulas. Na sequência de conversas informais com os professores cooperante e

¹Disponível no site www.selfdeterminationtheory.org.

²Utilizado pelos autores Hancox (2014) e Geme (2010) nos seus estudos.

titular foram registados apontamentos pessoais indispensáveis para o planeamento das estratégias a implementar, assim como para a recolha de dados relevantes à caracterização da amostra, ao plano de estudos e ao desenvolvimento dos alunos.

3. Plano de ação

O estágio decorreu durante o ano letivo de 2016/2017, mais especificamente de novembro de 2016 a maio de 2017. Foram realizadas 64 horas de estágio, distribuídas da seguinte forma: 7,5 horas de observação; 27 horas de participação acompanhada; 21 horas de lecionação, divididas em três etapas; e 8,5 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas (Quadro 6). A distribuição das horas foi adaptada à disponibilidade e necessidades da turma e da Escola Cooperante.

Quadro 6. Calendarização das diferentes fases do estágio

Fase	Calendarização	Nº aulas / Nº horas
Observação estruturada	Novembro e Dezembro	4 aulas / 7h30m
Participação acompanhada	Janeiro a Maio	18 aulas / 27h
Lecionação	<p><i>Etapa 1:</i> Janeiro e Fevereiro</p> <p><i>Etapa 2:</i> Março e Abril</p> <p><i>Etapa 3:</i> Maio</p>	<p><i>1ª FASE:</i> 6 aulas / 9h</p> <p><i>2ª FASE:</i> 5 aulas / 7h30m</p> <p><i>3ª FASE:</i> 3 aulas / 4h30m</p>
Colaboração em outras atividades pedagógicas	<p>Março (momento de avaliação do 2º período)</p> <p>Março e Abril (espetáculo da escola)</p> <p>Maio (momento de avaliação do 3º período)</p>	8h30m

A fase de observação estruturada decorreu entre o final do mês de novembro e o início de dezembro. Os objetivos desta fase foram: caracterizar a turma; perceber o nível de envolvimento dos alunos nas aulas de TDC; verificar quais os conteúdos aprendidos e o seu nível de desenvolvimento técnico; analisar a relação pedagógica entre o professor e os

alunos; e compreender os processos metodológicos utilizados. De salientar que, após a fase de observação estruturada, no início de janeiro, foi feito o primeiro contacto direto com os alunos através da entrega de uma circular interna (Anexo C) que informava os Encarregados de Educação da intervenção de uma professora estagiária, e de um documento a ser preenchido pelos Encarregados de Educação declarando a autorização da aplicação dos questionários e da captação de imagens e de vídeo ao longo do decorrer do estágio (Apêndice J).

A **fase de participação acompanhada** iniciou-se em janeiro e decorreu até ao final do estágio (final de maio), intercalando-se com aulas de lecionação. Na primeira aula foi entregue aos alunos o Questionário 1 (Apêndice G) para preencherem em casa. Também foi dado a cada aluno um caderno onde pudessem registar todas as tarefas que fossem realizadas ao longo do estágio e outras que quisessem incluir, fomentando a pesquisa individual. São apresentados em anexo todas as tabelas e tarefas realizadas no tal caderno (Apêndice K) e exemplos de cadernos preenchidos pelos alunos (Apêndice L). A participação acompanhada consistiu em ajudar a professora titular a corrigir os alunos e, por vezes, na lecionação de alguns exercícios da aula. Durante esta fase foram também introduzidas tarefas, quer no início como no final da aula, que pretendiam criar rotinas de trabalho de forma autónoma e proporcionar momentos de reflexão e análise sobre os conteúdos lecionados em aula e sobre o desempenho individual de cada aluno. Algumas destas tarefas foram mantidas durante as fases intercalares de lecionação, assim como foi fomentada a sua continuação nas aulas da professora titular.

Foram realizadas as seguintes tarefas:

- Tarefa 1: realizada no início do 2º período letivo e desenvolvida em cinco aulas - as duas primeiras com a turma separada, a terceira com a turma reunida e as duas últimas com a turma separada. Nas primeira e segunda aulas (realizadas respetivamente com o 3ºC manhã e com o 3ºC tarde) cada aluno delineou entre três a seis objetivos e definiu uma ou mais tarefas para cada objetivo, preenchendo uma tabela (Apêndice K). Na terceira aula (realizada com a turma reunida) foram constituídos seis grupos de trabalho e atribuído a cada grupo um objetivo (os seis objetivos escolhidos foram os que tiveram maior incidência entre todos os alunos). Cada grupo ficou responsável por criar exercícios específicos que desenvolvessem o objetivo que lhes foi atribuído e demonstrá-los aos restantes colegas. Desta forma, todos tiveram acesso aos vários exercícios e puderam escolher quais executar conforme aquilo que pretendiam melhorar. Estes exercícios serviram de ferramentas de trabalho para cada aluno

poder atingir os objetivos a que se tinham proposto, e poderiam ser executados no início ou no final da aula, e também em casa. Nas quarta e quinta aulas (realizadas respetivamente com o 3ºC manhã e com o 3ºC tarde) foi monitorizada a concretização desta tarefa pelos alunos. Esta proposta de trabalho foi mantida ao longo das aulas de lecionação que se seguiram. A última parte da tabela (referente à avaliação da Tarefa 1) foi preenchida pelos alunos posteriormente (na Etapa 2 da fase de lecionação);

- Tarefa 2: realizada no 2º período letivo, após a Etapa 1 de lecionação, na qual se desenvolveu nas aulas focos/objetivos de trabalho específicos em cada aula. Foi aplicada em cinco aulas - a primeira com a turma reunida e as restantes com a turma separada. No início de cada aula, foi solicitado aos alunos que escolhessem um foco/objetivo de trabalho individual, escolhido a partir de um cartaz com diversos exemplos (Apêndice K). Durante a decorrer da aula, lecionada pela professora titular, pretendeu-se que cada aluno se focasse no objetivo escolhido. No final de cada aula, os alunos preencheram uma tabela de autoavaliação (Apêndice K);
- Tarefa 3: realizada após a Etapa 2 de lecionação, no 3º período letivo. Foi aplicada nas restantes aulas de participação acompanhada e continuada nas aulas de lecionação, até ao término do estágio. Consistiu novamente na monitorização da parte inicial da aula, na qual os alunos desenvolviam o seu próprio aquecimento/preparação para a aula de forma autónoma, conforme aquilo que pretendiam trabalhar. Desta vez foi reforçada a tarefa com a automonitorização dos alunos através do preenchimento de uma tabela (Apêndice K). Esta tarefa foi introduzida no seguimento das duas primeiras aulas da Etapa 2 de lecionação, nas quais foi realizada uma autoavaliação e reflexão conjunta do decorrer da Tarefa 1. Abordaram-se quais os novos objetivos que cada aluno pretendia atingir e criaram-se, em conjunto, um exemplo de como poderiam realizar um aquecimento/preparação para a aula;
- Outras tarefas: no final do 2º período letivo foram realizadas duas aulas de participação acompanhada. Uma aula consistiu no preenchimento de uma ficha de autoavaliação (Anexo D) pelos alunos. A outra aula consistiu na ajuda da lecionação da aula, contribuindo com correções aos alunos.

A **fase de leção** foi dividida em três etapas conforme a linha temporal em que foi aplicada e as estratégias implementadas:

- Etapa 1: concretizou-se no início do 2º período letivo e consistiu na leção de seis aulas. A primeira aula foi realizada com a turma reunida e as restantes com a turma separada. Nesta fase continuou-se a monitorização da Tarefa 1 no início de todas as aulas, de forma a proporcionar aos alunos um momento em que pudessem desenvolver autonomia e responsabilidade sobre a sua aprendizagem. Na primeira aula desta etapa foi-lhes solicitado que, durante os exercícios, tomassem atenção e tentassem perceber que competências é que cada um pretendia desenvolver, preenchendo no final uma tabela (Apêndice K). Nas aulas seguintes foi desenvolvido um foco/objetivo de trabalho diferente em cada uma (por exemplo: *en dehors*). No início da aula era explicado as especificações desse objetivo e todos os exercícios da aula incidiam sobre o mesmo. No final da aula era entregue aos alunos imagens para que analisassem os erros mais comuns sobre o objetivo desenvolvido e uma tabela de autoavaliação (Apêndice K);
- Etapa 2: concretizou-se no final do 2º e início do 3º períodos letivos e consistiu na leção de cinco aulas. Estas aulas tiveram o objetivo de promover a autoanálise e reflexão sobre o desempenho dos alunos através da aplicação de diversas estratégias. Na primeira aula, com a turma reunida, procedeu-se ao visionamento da gravação das aulas de avaliação, referente ao momento de avaliação do 2º período. Durante a visualização foram implementados momentos de análise, teóricos e práticos, e preenchida uma tabela na qual os alunos especificavam, em registo escrito, os pontos fortes e os pontos a melhorar de cada exercício (Apêndice K). Nas segunda e terceira aulas, respetivamente com o 3ºC manhã e o 3ºC tarde, procedeu-se à avaliação da Tarefa 1, preenchendo a coluna que faltava da tabela referente à tarefa. Cada aluno delineou novos objetivos a atingir e, em conjunto, foi constituída uma rotina de trabalho para que pudesse ser implementada individualmente no início de cada aula. A quarta aula foi realizada no horário de Práticas Complementares de Dança, com a turma reunida, na altura em que estava a ser preparado o teste final (momento de avaliação do 3º período letivo). Foi concretizada uma análise de cada exercício, de forma a que refletissem sobre o que poderiam melhorar em cada um, e realizado o respetivo registo escrito no caderno. A quinta aula,

com o 3ºC manhã, consistiu na leção da aula que estava a ser preparada para o teste final;

- Etapa 3: concretizou-se no 3º período letivo, final da investigação, e consistiu na leção de três aulas. Na primeira aula, com o 3ºC tarde, os alunos escolhiam quais os objetivos que pretendiam desenvolver. Para os pôr em prática, os alunos escolhiam os exercícios mais adequados aos objetivos definidos (fazendo uma ponte com a primeira aula de leção da Etapa 1). No final da aula foi realizado um registo escrito em duas tabelas: uma com os exercícios realizados, colocando-os em ordem conforme a estrutura da aula (barra, centro e saltos) e outra com os objetivos e respetivas indicações do que pensar/melhorar em cada exercício (Apêndice K). Na aula seguinte, com a turma reunida, os alunos acrescentaram alguns objetivos e exercícios. No final dessa aula foram distribuídos os exercícios pelos alunos e cada grupo de alunos ficou responsável por um exercício. Na terceira, última aula lecionada, com a turma reunida, cada grupo apresentou o seu exercício, marcando-o para a turma e dando as indicações que achasse relevantes. Durante e após a execução do exercício, o grupo responsável corrigia os colegas.

As estratégias aplicadas em cada fase de leção relacionaram-se entre si, mantendo uma linha evolutiva. Tal aconteceu igualmente com as três etapas de leção, que ao se intercalarem com momentos de participação acompanhada, mantiveram a continuidade das estratégias aplicadas em momentos específicos da aula. Estas foram delineadas conforme os objetivos do estudo e adaptadas às necessidades encontradas.

A participação em outras atividades deu-se em três momentos: o primeiro momento (início de março 2017) consistiu na filmagem do momento de avaliação do 2º período letivo, para posterior momento de análise e reflexão; no segundo momento (final de março e início de abril) houve um acompanhamento dos alunos nos dias do espetáculo da escola; e o terceiro momento (final de maio) consistiu na presença durante o momento de avaliação do 3º período letivo, teste final, e posterior conversa/análise com os alunos do mesmo.

Para além das estratégias implementadas apresentadas anteriormente, pretendeu-se que a professora estagiária, em todos as fases do estágio (participação acompanhada, leção e outras atividades), adotasse uma atitude coerente com o objeto de estudo da investigação, tendo em conta as seguintes linhas condutoras:

- Permitir e aceitar o erro, utilizando-o como ponto de partida para novas aprendizagens;
- Ouvir os alunos (as suas ansiedades, receios, objetivos e propostas);
- Ter autoridade, sem ser autoritária;
- Expor as tarefas/exercícios de forma clara, providenciado uma estrutura organizada e coerente;
- Providenciar *feedback* positivo;
- Adotar uma atitude não controladora.

De forma a ilustrar as diferentes fases referidas anteriormente, apresenta-se um resumo esquematizado do plano de ação (Quadro 7).

Quadro 7. Plano de ação

	OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA				PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA				LECIONAÇÃO				OUTRAS ATIVIDADES						
		Horas	Data	Turma		Horas	Data	Turma	Observações		Horas	Data	Turma	Observações	Horas	Data	Turma	Observações	
1º período	O1	1,5	22/Nov	3ºC															
	O2	1,5	24/Nov	3ºC manhã															
	O3	1,5	25/Nov	3ºC tarde															
	O4	1,5	29/Nov	3ºC															
	O5	1,5	06/Dez	3ºC															
2º período	PA1	1,5	05/Jan	3ºC manhã	Tarefa 1														
	PA2	1,5	06/Jan	3ºC tarde															
	PA3	1,5	10/Jan	3ºC															
	PA4	1,5	12/Jan	3ºC manhã															
	PA5	1,5	13/Jan	3ºC tarde															
										L1	1,5	17/Jan	3ºC	Etapa 1					
										L2	1,5	26/Jan	3ºC manhã						
										L3	1,5	27/Jan	3ºC tarde						
										L4	1,5	02/Fev	3ºC manhã						
										L5	1,5	03/Fev	3ºC tarde						
										L6	1,5	16/Fev	3ºC manhã						
						Tarefa 2	PA6	1,5	21/Fev	3ºC									
							PA7	1,5	23/Fev	3ºC manhã									
							PA8	1,5	24/Fev	3ºC tarde									
							PA9	1,5	02/Mar	3ºC manhã									
						PA10	1,5	03/Mar	3ºC tarde										
														1,5	09/Mar	3ºC manhã	Momento de avaliação do 2º período		
													1,5	10/Mar	3ºC tarde				
										L7	1,5	14/Mar	3ºC	Etapa 2					
						PA11	1,5	21/Mar	3ºC	Autoavaliação					2	29/Mar	3ºC	Espectáculo	
						PA12	1,5	31/Mar	3ºC tarde	Ajuda nas correções					2	04/Abr	3ºC	Espectáculo	
3º período																			
										L8	1,5	20/Abr	3ºC manhã	Etapa 2					
										L9	1,5	21/Abr	3ºC tarde						
						Tarefa 3	PA13	1,5	24/Abr	3ºC tarde									
								PA14	1,5	26/Abr	3ºC								
								PA15	1,5	27/Abr	3ºC manhã								
								PA16	1,5	02/Mai	3ºC								
								PA17	1,5	04/Mai	3ºC manhã								
							PA18	1,5	09/Mai	3ºC									
										L11	1,5	18/Mai	3ºC manhã	Etapa 2					
										L12	1,5	29/Mai	3ºC tarde	Etapa 3					
										L13	1,5	30/Mai	3ºC						
										L14	1,5	31/Mai	3ºC						
														1,5	23/Mai	3ºC	Teste final		
T O T A L	1º período	7h 30m			1º período	0h				1º período	0h			1º período	0h				
	2º período	0h	7 horas e 30 minutos		2º período	18h		27 horas		2º período	10h 30m		21 horas	2º período	7h		8 horas e 30 minutos		
	3º período	0h			3º período	9h				3º período	10h 30m			3º período	1h 30m				

Capítulo IV - ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados obtidos ao longo do estágio será apresentada conforme as várias fases - observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e colaboração em outras atividades pedagógicas. Estas fases serão analisadas individualmente. Contudo, realça-se que os momentos de participação acompanhada e lecionação intercalam-se, interligando-se entre si e as estratégias de ensino implementadas transitam de umas fases para as outras.

1. Fase de observação estruturada

A observação realizada foi direta e descritiva, através de grelhas de observação (Apêndice A e Apêndice B) divididas em três partes - observação dos alunos, observação das estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas pela professora titular, e observação dos conteúdos programáticos adquiridos e dificuldades técnicas manifestadas pelos alunos. Apresenta-se a análise dos dados recolhidos no Quadro 8 - observação dos alunos, e Quadro 9 - observação das estratégias de ensino, especificando cada item observado com a respetiva explicação dos objetivos e síntese dos dados recolhidos.

Quadro 8. Análise dos dados recolhidos referente à observação dos alunos

Observação dos ALUNOS	TRABALHO PRÉVIO À AULA	Objetivo Observar se os alunos realizam algum tipo de tarefas no início da aula de forma autónoma. Por exemplo: aquecimento, realização de determinados exercícios, revisão dos exercícios da aula.
		Observado Na maioria das vezes não realizaram qualquer tipo de tarefa antes das aulas. Em algumas aulas os alunos chegaram atrasados devido ao atraso das aulas anteriores. Contudo, mesmo em aulas em que os alunos poderiam estar previamente no estúdio ou quando a professora titular se atrasava e os alunos tinham a oportunidade de realizar trabalho autónomo, tal não foi verificado.
	REGRAS DA SALA DE AULA	Objetivo Analisar o comportamento dos alunos em aula face às instruções da professora titular, aos colegas e às regras da sala de aula.
		Observado No geral os alunos respeitavam as regras da sala de aula, demonstrando sempre comportamentos adequados. Destaca-se apenas uma situação durante uma aula na qual a professora titular teve necessidade de chamar a atenção a alguns alunos para se manterem em silêncio.

<p>DESEMPENHO DURANTE A AULA</p>	<p>Objetivo Analisar o tipo de desempenho dos alunos durante a aula. Se participam ativamente na aula, através da colocação de perguntas, da marcação dos exercícios ao mesmo tempo que a professora titular, da experimentação das correções que são dadas; se participam passivamente, estando atentos, colaborando nas atividades propostas, tendo uma atitude observativa e realizando apenas o que lhes é solicitado; ou se não colaboram, demonstrando um total desinteresse na aula.</p> <p>Observado Na maioria das vezes os alunos demonstraram uma participação ativa durante a aula, marcando os exercícios enquanto a professora titular os demonstrava e reagindo ativamente às correções dadas pela mesma. No entanto, verificou-se que existia pouco tempo entre os exercícios, não havendo oportunidade para observar como seria o comportamento dos alunos em momentos em que não tivessem que realizar uma tarefa específica.</p>
<p>UTILIZAÇÃO DO 'TEMPO LIVRE'</p>	<p>Objetivo Observar a forma como os alunos utilizam os 'tempos livres' da aula - entendendo-se por 'tempos livres' os momentos nos quais não exista orientação específica por parte da professora titular para realizar uma determinada tarefa.</p> <p>Observado Não existiram muitos 'tempos livres'. Os que existiram foram quando a professora titular dava correções específicas a um determinado aluno ou quando explicava no geral correções para a turma. Nessas alturas, a maioria dos alunos observava e apenas alguns aproveitavam ativamente o tempo para experimentar as correções.</p>
<p>EXPOSIÇÃO DE PERGUNTAS / DÚVIDAS</p>	<p>Objetivo Analisar a forma como os alunos expõem as perguntas - à vontade, com receio ou não expõem - e também se as perguntas que fazem são pertinentes, ou seja, relacionadas com assuntos da aula.</p> <p>Observado A existência de perguntas foi pouco frequente. Quando tal aconteceu, os alunos demonstravam à vontade para as expor e estas relacionavam-se maioritariamente sobre a estrutura do exercício.</p>
<p>MOTIVAÇÃO</p>	<p>Objetivo Perceber através dos comportamentos dos alunos, das suas expressões e da forma como estão na aula, qual o nível de motivação dos mesmos.</p> <p>Observado Em todas as aulas observadas os alunos demonstraram bastante interesse e motivação durante o decorrer de toda a aula.</p>
<p>TRABALHO FINAL DE AULA</p>	<p>Objetivo Observar se os alunos realizam algum tipo de trabalho final de aula de forma autónoma. Por exemplo: alongamentos finais, registo escrito sobre a aula, revisão de exercícios/correções.</p>

	<p>Observado</p> <p>Na maioria das vezes não houve tempo no final da aula para que os alunos pudessem realizar trabalho autônomo. As aulas observadas ou precediam outras aulas ou eram o último tempo letivo, e em tempo de aula não era dada a oportunidade para realizar este tipo de tarefa. Contudo, em algumas aulas a professora titular acabou a aula mais cedo e preferiu realizar alongamentos de forma orientada e direcionada.</p>
--	---

Quadro 9. Análise dos dados recolhidos referente às estratégias de ensino e aprendizagem

Observação das ESTRATÉGIAS	MOMENTOS DE REFLEXÃO / ANÁLISE	<p>Objetivo</p> <p>Aferir a existência e promoção de momentos de análise sobre os exercícios e correções, e sobre o desempenho dos alunos, assim como momentos de reflexão sobre as exigências específicas da TDC. Por exemplo: explicar aos alunos o porquê de certas correções, mostrar-lhes a evolução do exercício/movimento técnico para que possam entender a sua finalidade e perceber o porquê de determinadas exigências, analisar os exercícios através de comparações, explicar de forma detalhada e específica as correções dadas, levar os alunos a analisarem o seu desempenho, ajudando-os a perceber o que necessitam de melhorar e o que já conseguiram atingir.</p>
		<p>Observado</p> <p>Nas aulas observadas foram promovidos bastantes momentos de análise através de: apresentação de várias correções dadas maioritariamente durante os exercícios, contudo sem que posteriormente houvesse tempo para os alunos as experimentarem e interiorizarem; explicação de determinadas especificações técnicas, mas sem que houvesse a promoção de diálogo e interação com os alunos; observação de alguns colegas a realizarem determinado exercício/movimento técnico; e exposição de perguntas aos alunos sobre determinadas especificidades técnicas (por exemplo: “Qual deve ser o tamanho da 4ª posição?”, “Qual a ação do pé no <i>petit battement</i>?”).</p>
	MOMENTOS DE EXPLORAÇÃO AUTÓNOMA	<p>Objetivo</p> <p>Aferir a existência de momentos em que os alunos podem explorar, experimentar os exercícios e/ou as correções dadas. Esses momentos podem ser especificamente direcionados para uma determinada tarefa (por exemplo: experimentar a correção que a professora titular acabou de explicar) ou terem um caráter mais livre (por exemplo: depois da barra os alunos escolhem os alongamentos que pretendem fazer).</p>
		<p>Observado</p> <p>As aulas observadas apresentaram poucos momentos de exploração autônoma. Os únicos momentos em que os alunos tinham espaço para poderem explorar e experimentar concretizavam-se quando a professora titular dava correções</p>

	específicas a um aluno ou à turma em geral. Quanto tal acontecia, estes eram de pouca duração. Em nenhuma altura foram explicitamente proporcionados momentos em que aos alunos pudessem experimentar e explorar os exercício e/ou as correções.
EXPLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DA AULA / EXERCÍCIOS	<p>Objetivo Aferir se os objetivos das aulas e dos exercícios são explicados aos alunos.</p> <p>Observado A maioria das vezes não foi apresentada uma explicação sobre os objetivos da aula em geral, nem dos exercícios especificamente. Observou-se dois momentos, em diferentes aulas: um em que a professora titular abordou alguns critérios de avaliação, explicando a razão de existirem; e outro em que a professora titular explicou o porquê de realizar determinados exercícios e de exigir determinadas correções, dando exemplos da sua progressão.</p>
OPORTUNIDADE DE ESCOLHA	<p>Objetivo Aferir se são apresentadas aos alunos oportunidades de escolha. Por exemplo: poder escolher os exercícios a realizar, ou entre dois exercícios qual deles realizar; escolher a forma como se colocam na barra ou no centro; escolher qual o objetivo em que se querem focar na aula.</p> <p>Observado Raramente era apresentada oportunidade de escolha aos alunos. Foram observados três momentos em que os alunos puderam escolher: escolha da direção do exercício já previamente marcado, realização do exercício de <i>grand battement</i> a pedido dos alunos e escolha dos lugares do centro.</p>
APRESENTAÇÃO DO EXERCÍCIO	<p>Objetivo Observar a forma como é apresentado o exercício aos alunos. Se uma vez sem explicação, uma vez com explicação, várias vezes sem explicação ou várias com explicação.</p> <p>Observado Quando os exercícios eram novos a professora titular marcava várias vezes o exercício, explicando pequenos pormenores relacionados com a sua estrutura. Quando os exercícios já tinham sido marcados em aulas anteriores, a professora titular demonstrava-os uma vez de uma forma rápida sem explicação.</p>
REAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS	<p>Objetivo Observar a reação da professora titular face ao desempenho dos alunos. Se preferencialmente utiliza recompensas ou punições, ou <i>feedback</i> positivo ou negativo.</p> <p>Observado A reação ao desempenho dos alunos foi sempre concretizada através de <i>feedback</i> positivo e nunca foi observado a utilização de recompensas ou punições.</p>
REAÇÃO AO ERRO	<p>Objetivo Aferir se o erro, assim como as dificuldades apresentadas pelos alunos, são reprovadas, aceites e/ou utilizadas como ponto de partida para criar momentos de análise e reflexão.</p>

	<p>Observado Observou-se sempre a aceitação do erro/dificuldades e, na maioria das vezes, a sua utilização como ponto de partida para criar momentos de análise.</p>
ESTRUTURA	<p>Objetivo Observar a forma como a aula é dirigida. Se prevalece uma atitude controladora face à aula e aos alunos, ou se são providenciadas aulas com momentos de exploração autónoma, com ou sem uma estrutura definida.</p>
	<p>Observado As aulas observadas apresentaram uma estrutura bem definida e foi verificada uma forte orientação e direção das tarefas, havendo pouco espaço para momentos de exploração autónoma.</p>
RESPOSTA A DÚVIDAS	<p>Objetivo Aferir se a reposta às dúvidas dos alunos é dada de uma forma satisfatória, providenciado uma explicação clara e esclarecedora; de uma forma rápida, sem preocupação em explicar detalhadamente; ou não é respondido.</p>
	<p>Observado A colocação de dúvidas verificou-se num número reduzido de vezes. Esta situação não era regularmente incentivada, e quando se verificava os alunos tinham pouco tempo para o fazer. Quando tal acontecia, as dúvidas relacionavam-se maioritariamente com a estrutura do exercício e eram respondidas de uma forma rápida.</p>

A **observação dos conteúdos programáticos** permitiu perceber quais os conteúdos da disciplina de TDC já abordados, de forma a poder preparar as aulas de lecionação. Esta observação foi sendo complementada com as conversas concretizadas com a professora titular após o término das aulas. A **observação das dificuldades técnicas** apresentadas pelos alunos serviu de suporte para a preparação das fases seguintes (participação acompanhada e lecionação), tentando apresentar estratégias e exercícios que pudessem auxiliar na superação das dificuldades encontradas. Também este ponto foi sendo discutido com a professora titular ao longo de todo o estágio, de forma a que a intervenção da professora estagiária fosse ao encontro das necessidades da turma. As dificuldades técnicas mais observadas foram exercícios/movimentos técnicos que implicassem equilíbrio (por exemplo: equilíbrio em *retiré*; *battement fondu* no centro); utilização e alinhamento dos pés (por exemplo: pouca utilização da meia-ponta durante os exercícios de *battement tendu*); colocação dos braços, principalmente em 2ª posição; colocação da bacia em posições *en l'air* e utilização do *en dehors*.

1.1. Síntese da análise da observação estruturada

Com a análise dos dados apresentados anteriormente, relativos à fase de observação estruturada, realça-se que nas aulas observadas os alunos demonstraram um comportamento adequado e mostraram-se motivados durante o decorrer das mesmas. A sua participação durante a aula é maioritariamente ativa, marcando sempre os exercícios ao mesmo tempo que a professora titular e raramente assumindo uma atitude passiva. Contudo, no que diz respeito à participação dos alunos em 'tempos livres', estes não demonstraram capacidade para o aproveitarem ativamente, mantendo uma atitude maioritariamente observativa. Este tipo de momentos, de curta duração, foram verificados raramente, e na sua maioria existiram apenas quando a professora titular estava a dar correções. De salientar ainda que os alunos não apresentaram a realização de tarefas autónomas, quer no início, quer no final da aula.

Em relação às estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas verificou-se que foram promovidos bastantes momentos de análise e reflexão, foi dado bastante *feedback* positivo aos alunos durante toda a aula e os erros/dificuldades manifestados foram aceites e utilizados para criar momentos de análise e reflexão. As aulas demonstraram a existência de uma estrutura clara e organizada, com objetivos bem definidos. Contudo, o decorrer da aula era orientado e direcionado totalmente pela professora titular, sem que houvesse espaço para momentos de exploração autónoma e oportunidades de escolha. Estas estratégias - incentivar a experimentação e exploração dos exercícios/correções autonomamente e providenciar oportunidade de escolha - foram as menos verificadas. Os objetivos das aulas nunca foram apresentados aos alunos e os exercícios eram apresentados aos alunos de uma forma rápida, por vezes explicando alguns pormenores. Em contrapartida, algumas vezes verificou-se uma preocupação por parte da professora titular em explicar o objetivo dos exercícios demonstrando a sua progressão. A apresentação de dúvidas não era incentivada, mas, os alunos quando necessitavam de se esclarecer, faziam-no com à vontade. Estas dúvidas relacionavam-se maioritariamente com a estrutura dos exercícios e foram respondidas de uma forma rápida.

Desta forma, os dados que foram recolhidos na fase observação estruturada possibilitaram à professora estagiária conhecer a amostra, no que diz respeito às características gerais da turma e às estratégias de ensino aplicadas, permitindo igualmente um trabalho prévio de preparação em relação às fases seguintes do estágio (participação acompanhada e lecionação).

2. Fase de participação acompanhada

Foram realizadas dezoito aulas de participação acompanhada, intercaladas com aulas de lecionação. Durante a fase de participação acompanhada, a intervenção da professora estagiária consistiu na correção dos alunos sempre que necessário, na lecionação ocasional de alguns exercícios durante a aula e na implementação de tarefas nos momentos iniciais ou finais de aula. Pretendeu-se, com esta fase do estágio, implementar estratégias promotoras de autonomia que foram menos verificadas na fase de observação estruturada - tarefas autónomas no início/final de aula e oportunidade de escolha, assim como reforçar as mais observadas - momentos de análise e reflexão.

2.1. Tarefa 1

A Tarefa 1 foi construída nas três primeiras aulas de participação acompanhada e implementada nas quarta e quintas aulas de participação acompanhada e nas aulas seguintes da Etapa 1 de lecionação. As primeira e segunda aulas foram realizadas com a turma separada, a terceira aula com a turma reunida e a quarta e quinta aulas com a turma novamente separada.

Nas **primeira e segunda aulas**, os alunos preencheram uma tabela na qual escolhiam os objetivos que pretendiam atingir e que tarefas poderiam implementar para atingi-los. Na análise das tabelas foi verificada alguma dificuldade em delinear as tarefas, o que pode demonstrar que os alunos ou não estão habituados a realizar este tipo de exercícios - ou seja, não estão habituados a pensar que tipo de exercício podem fazer para atingir determinado objetivo, ou a tarefa em si pode não ter sido claramente exposta aos alunos. Inicialmente tinha-se pensado que cada aluno conseguiria construir as suas tarefas, mas uma vez verificada esta dificuldade, foi necessário tornar a tarefa mais simples e específica. Para tal, foram escolhidos os seis objetivos mais mencionados pelos alunos.

Na **terceira aula** foram constituídos pelos alunos seis grupos para os seis objetivos delineados. Cada grupo escolheu o objetivo que queria desenvolver, promovendo-se assim oportunidade de escolha, e ficou responsável por construir autonomamente exercícios que desenvolvessem o objetivo escolhido. Posteriormente os exercícios foram apresentados e explicados aos restantes elementos da turma. Assim, os alunos adquiriam um leque de exercícios possíveis de serem realizados, para poderem atingir os objetivos a que inicialmente se tinham proposto (Apêndice O³, do minuto 00:00:08 ao minuto 00:07:17). Durante a fase de construção dos exercícios a professora estagiária percorria os grupos, de forma a

³ O Apêndice O apresenta uma compilação de filmagens decorrentes das aulas de participação acompanhada e lecionação.

supervisionar e auxiliar o trabalho que estava a ser desenvolvido pelos alunos. A exposição de dúvidas foi fomentada pela professora estagiária, quer durante a explicação de como a tarefa se ia desenvolver, quer durante a construção dos exercícios. Os alunos mostraram-se à vontade para colocar as suas perguntas e recorreram naturalmente à ajuda da professora estagiária. Durante a exposição dos exercícios de cada grupo aos restantes colegas, a professora estagiária precisou de intervir, auxiliando cada grupo a explicar os exercícios que tinham desenvolvido. Nesta fase, verificou-se que alguns alunos falavam ao mesmo tempo que os restantes colegas, sendo necessário chamá-los à atenção.

Nas **quarta e quinta aulas** foi monitorizada a implementação da Tarefa 1 (Apêndice O do minuto 00:07:18 ao minuto 00:10:49). Inicialmente, foi explicado aos alunos que, a partir daquela aula, os cinco minutos iniciais serviriam para implementar os exercícios que considerassem necessários, de uma forma autónoma e individual, alertando para a importância da realização desta tarefa. Nas aulas seguintes, em que a professora estagiária esteve presente (corresponde à Etapa 1 da leção), continuou-se a implementação desta tarefa.

A maioria dos alunos demonstrou ser capaz de realizar os exercícios autonomamente. Contudo, verificou-se que, nas primeiras aulas de implementação da Tarefa 1, foi necessário orientar os alunos para iniciarem a concretização das suas tarefas/exercícios, conforme o que tinham delineado. Os alunos que não estiveram presentes na aula na qual foram expostos os exercícios criados pelos grupos, demonstraram maior dificuldade em saber que exercícios realizar, tendo sido necessário mostrar-lhes alguns dos exemplos construídos pelos colegas.

Durante as várias aulas nas quais a Tarefa 1 foi implementada foram observados diferentes tipos de comportamento: alguns alunos realizavam os exercícios que tinham sido demonstrados e acrescentavam outros conforme o que pretendiam trabalhar, demonstrando uma forte capacidade para se autorregular e mantendo-se sempre focados; alguns demonstravam mais dificuldade em perceber o que necessitavam fazer e limitavam-se a realizar exercícios aleatórios conforme o que os colegas estavam a fazer; e outros demonstravam-se concentrados nos minutos iniciais e depois perdiam a capacidade de continuarem o trabalho, ficando distraídos.

Enquanto os alunos realizavam os exercícios, a professora estagiária estava constantemente atenta e disponível para intervir sempre que necessário. Essa intervenção foi essencial para que os alunos se mantivessem comprometidos na tarefa.

2.2. Tarefa 2

A Tarefa 2 foi implementada em cinco aulas de participação acompanhada - a primeira com a turma reunida e as restantes com a turma separada. Estas aulas realizaram-se no seguimento da Etapa 1 da lecionação, nas quais foram lecionadas aulas com determinados focos/objetivos específicos previamente delineados pela professora titular, e apresentados e explicados aos alunos. A Tarefa 2 consistiu na continuação desse trabalho, com a diferença de que os objetivos eram escolhidos pelos próprios alunos, conforme aquilo em que se pretendiam focar na aula. Para auxiliar os alunos nesta tarefa foi apresentado um cartaz com diversos objetivos escritos (Apêndice K). Assim, era providenciado aos alunos uma linha orientadora daquilo que poderiam desenvolver em cada aula. Nas primeiras aulas em que o cartaz foi levado para a aula, os alunos mostraram-se motivados: aproximavam-se do mesmo e comentavam sobre cada objetivo (Figura 2). Quando a Tarefa 2 foi proposta, os alunos manifestaram interesse e motivação na realização da mesma.

Figura 2. Alunos a observarem o cartaz



Fonte: Registo audiovisual de momentos da aula.

Durante a aula nem sempre ficou claro se os alunos conseguiram manter-se focados no seu objetivo. Contudo, não houve oportunidade para intervir no sentido de tentar perceber e ajudar os alunos a manter esse foco.

No final de cada aula foi entregue aos alunos uma tabela de autoavaliação, semelhante à tabela entregue na Etapa 1 da lecionação, na qual os alunos poderiam escrever o seu parecer sobre o decorrer da aula, relativamente ao objetivo escolhido (Apêndice K). Esta autoavaliação foi sempre difícil de implementar durante o período de aula, por falta de tempo, e a maioria dos dos alunos acabou por não a realizar. Verificou-se, assim, que sem a orientação de um professor, os alunos demonstravam dificuldade em autorregular-se para realizar determinadas tarefas.

2.3. Tarefa 3

A Tarefa 3 foi aplicada nas restantes aulas de participação acompanhada, assim como nas aulas de lecionação, até ao término do estágio, num total de seis aulas de participação acompanhada e cinco aulas de lecionação. Consistiu na monitorização dos cinco minutos iniciais de cada aula, nos quais foi proporcionado aos alunos a oportunidade de regularem o este tempo para se preparem para a mesma, à semelhança do que foi realizado na Tarefa 1 (Apêndice O, do minuto 00:10:53 ao minuto 00:12:48). Esta tarefa foi implementada a partir das duas primeiras aulas da Etapa 2 da fase de lecionação (que decorreram no início do 3º período letivo), na qual os alunos avaliaram o decorrer do Tarefa 1, delinearam novos objetivos e criaram um modelo de aquecimento/preparação da aula. Contudo, desta vez, e contrariamente ao que se verificou na Tarefa 1, já não foi necessário criar os exercícios com os alunos. Estes já sabiam quais realizar em relação aos objetivos delineados individualmente. Foi solicitado e alertado aos alunos que desenvolvessem esta tarefa não só nas aulas em que a professora estagiária estava presente, mas em todas as aulas de TDC e outras em que sentissem necessidade de o fazer.

De forma a poderem automonitorizar a tarefa, os alunos preenchiam uma tabela na qual poderiam colocar se e quais exercícios realizaram antes da aula, depois da aula e em casa (Apêndice K). De forma semelhante ao que aconteceu com o registo da autoavaliação na Tarefa 2, não houve tempo para realizar este registo no decorrer da aula e a maioria dos alunos não conseguiu se autodisciplinar/autorregular e realizar a tarefa noutra altura.

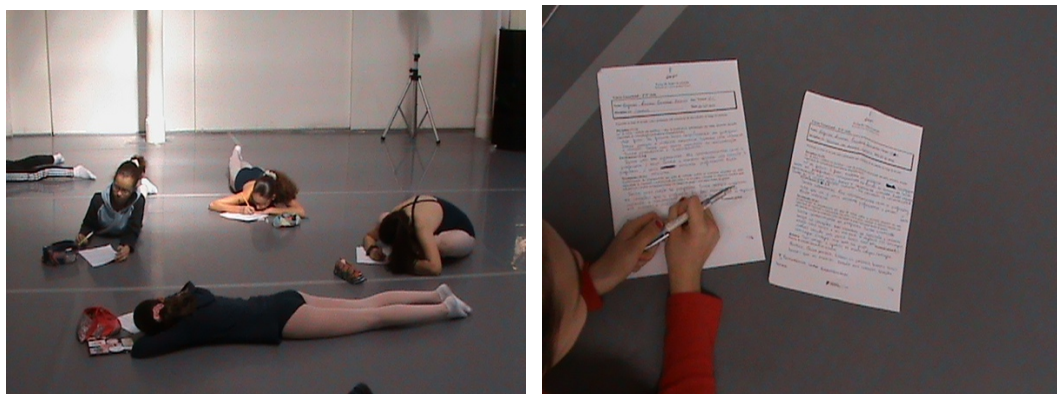
Nas primeiras aulas em que a tarefa estava a ser implementada foi necessário alertar os alunos para que, mal chegassem à sala, procedessem ao seu aquecimento/preparação. Contudo, rapidamente a tarefa se tornou um hábito na maioria dos alunos. Quando tal se verificou, os alunos foram elogiados pela sua capacidade de estarem cada vez mais autónomos, reforçando a sua importância, quer na formação dos alunos, quer posteriormente na sua vida laboral. A professora titular referiu, uma semana após a implementação da Tarefa 3, que quando chegou à aula (na qual a professora estagiária não estava presente) os alunos estavam a aquecer sozinhos.

No final duma das aulas também foi possível proporcionar um tempo para que os alunos realizassem os exercícios/tarefas que pretendessem e que achassem pertinentes. Para tal, foi-lhes perguntado o que poderiam fazer no final da aula e todos responderam que seria 'alongar'. Assim, nos últimos cinco minutos da aula os alunos puderam realizar os alongamentos (ou outras tarefas) que pretendessem, de forma autónoma e individual. Muitos alunos mostraram-se surpreendidos por poder escolher os alongamentos a realizar. No entanto, demonstraram capacidade para se autorregular e realizar os seus alongamentos sem que houvesse necessidade de intervenção das professoras titular e estagiária.

2.4. Outras

Foram realizadas duas outras aulas de participação acompanhada, destacando-se a aula na qual foi feita a autoavaliação referente ao 2º período letivo. Nesta aula os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (Anexo D e Figura 3), dada em todas as disciplinas, e na qual é solicitado aos alunos que avaliem o seu comportamento e empenho. Esta avaliação é quantitativa e qualitativa. Os alunos para além de quantificarem o seu desempenho, devem descrevê-lo. Esta medida implementada pela escola reflete uma preocupação em desenvolver aspetos pedagógicos que vão ao encontro do tema de estudo, como por exemplo a promoção da capacidade de autoanálise. Os alunos demonstraram-se familiarizados com o procedimento, o que significa que esta é uma prática recorrente na escola e que estão habituados ao preenchimento do documento.

Figura 3. Alunos a preencherem ficha de autoavaliação



Fonte: Registo audiovisual de momentos da aula.

No início da aula a professora titular explicou cada item de avaliação. De seguida, foi proporcionado um tempo para que preenchessem a ficha e assim que a entregavam à professora titular, esta lia-a e dava *feedback* individual sobre o desempenho de cada aluno. Esta conversa individual permitiu que a professora titular conhecesse melhor cada aluno (percebendo as suas motivações, as suas dificuldades e a sua perceção do seu próprio desempenho), aumentando a proximidade e a empatia. A professora titular pedia aos alunos que iam terminado a ficha de autoavaliação que realizassem os alongamentos que pretendessem. A maioria não foi capaz de o fazer autonomamente, ficando a conversar.

Durante todas as aulas de participação acompanhada, a professora estagiária ajudava a professora titular a corrigir os alunos e intervinha sempre que surgia oportunidade de proporcionar momentos de análise, através dos erros/dificuldades apresentadas pelos alunos

(Apêndice O, do minuto 00:12:49 ao minuto 00:18:53). Estes momentos foram acontecendo ao longo de todo o estágio e contribuíram para reforçar a aplicação desta estratégia.

Em algumas aulas de participação acompanhada alguns alunos ficaram a assistir à aula, por razões diversas (falta de material, lesões). Este acontecimento repetiu-se algumas vezes ao longo do estágio, com alunos diferentes, e em nenhum momento os alunos demonstraram iniciativa própria para realizar tarefas autonomamente. Para tal, a professora estagiária aproveitou esses momentos para demonstrar aos alunos que havia tarefas que poderiam fazer mesmo estando a observar a aula, como por exemplo, fazer um registo escrito no caderno dos exercícios e correções que iam sendo alertadas pela professora titular. Analisando este dado, pode-se refletir sobre o papel do professor na implementação de estratégias, que proporcionem a criação de hábitos promotores de autonomia nas diversas situações que podem surgir durante o decorrer das aulas.

2.5. Síntese da análise da participação acompanhada

Na implementação das três tarefas verificou-se que os alunos demonstraram uma boa capacidade, quer para perceberem o que necessitavam de melhorar, quer para delinear objetivos para si mesmos. Contudo, a construção de exercícios/tarefas para atingir esses objetivos revelou-se ser uma dificuldade. Analisando a progressão da Tarefa 1 para a Tarefa 3 - tarefas idênticas - verificou-se uma evolução positiva face à capacidade dos alunos em desenvolverem os seus exercícios autonomamente. Já não foi necessário dizer-lhes o que e como fazer para atingir os objetivos a que se propuseram, e a aplicação dos exercícios por iniciativa também surgiu de uma forma mais rápida, assim como a sua continuação ao longo das aulas foi mais consistente.

A maior dificuldade observada foi a implementação dos registos no caderno no final da aula - tabelas de autoavaliação da Tarefa 2 e tabela de automonitorização da Tarefa 3. Na maioria das vezes não foi providenciado tempo de aula para implementar estas estratégias e os alunos não demonstraram capacidade para se autorregular a realizá-las fora da sala de aula. Esta falta de capacidade dos alunos pode-se justificar por: orientação insuficiente da professora titular nas primeiras aulas de cada tarefa e/ou falta de tempo dos alunos.

3. Fase de lecionação

Foram realizadas catorze aulas de lecionação divididas em três etapas e intercaladas com aulas de participação acompanhada. Nas aulas de lecionação manteve-se a implementação das Tarefas 1 - durante o 2º período letivo, e Tarefa 3 - durante o 3º período letivo, de modo a manter um trabalho contínuo durante o decorrer do estágio. As diferentes etapas da fase de

lecionada interligaram-se entre si e as estratégias implementadas em cada etapa consistiram num trabalho contínuo e progressivo.

3.1. Etapa 1

Na Etapa 1 foram lecionadas seis aulas. A primeira com a turma reunida e as restantes com a turma separada, sendo que no 3ºC tarde foi lecionada menos uma aula comparativamente ao 3ºC manhã. Essa aula estava prevista no plano de ação inicial mas, por necessidade de adaptações do plano às atividades escolares, não foi possível que fosse lecionada pela professora estagiária. Contudo, não representou uma descontinuidade do trabalho realizado até então.

Na **primeira aula** foi lançado o desafio aos alunos de estarem alertas e refletirem sobre as diferentes competências que cada exercício se incidia mais. A professora estagiária começou por dar alguns exemplos que ilustravam esta proposta: “O exercício de *battement tendu* trabalha os pés e a colocação do *en dehors*”; “O exercício de *adage* fortalece o trabalho da perna base, a flexibilidade e colocação da bacia”. Durante a leção da aula foram ainda lançadas perguntas e dadas indicações de forma a ajudar os alunos nesta reflexão (Apêndice O, do minuto 00:18:58 ao minuto 00:28:07). No início da aula os alunos manifestaram algum receio em responder às perguntas que eram lançadas pela professora estagiária, demonstrando pouco à vontade com o tipo de estratégias que implicam uma atitude ativa e participativa. Com o decorrer da aula começaram a responder mais prontamente às perguntas e aos desafios lançados, demonstrando um maior à vontade com os mesmos. Através das respostas dadas pelos alunos verificou-se que estes eram capazes de perceber quais as competências que cada exercício poderia desenvolver, demonstrando uma boa capacidade de análise e reflexão. No final da aula, foi dado aos alunos uma tabela para escreverem sobre o que refletiram (Apêndice K). Contudo, não foi possível realizar o seu preenchimento durante o período de aula, por falta de tempo.

Nas **cinco aulas seguintes** foram lecionadas aulas com focos/objetivos específicos. Nas primeira e segunda aulas, respetivamente com o 3ºC manhã e o 3ºC tarde, o objetivo foi o *en dehors*; nas segunda e terceira aulas, também respetivamente com o 3ºC manhã e o 3ºC tarde, o objetivo foi a consciência do trabalho da perna base e da perna de trabalho; e na quinta aula, com o 3ºC manhã, o objetivo foi a utilização dos braços (Apêndice O, do minuto 00:28:08 ao minuto 00:42:18). Estes objetivos foram escolhidos pela professora estagiária tendo em conta as dificuldades técnicas mais observadas nas aulas anteriores, durante as fases de observação estruturada e participação acompanhada. Na primeira parte de cada aula era monitorizada a Tarefa 1 e depois seguia-se um momento de exploração sobre o objetivo respetivo da aula. Esta exploração era orientada pela professora estagiária. Contudo, cada

aluno deveria realizá-la autonomamente, ou seja, ao mesmo tempo que a professora estagiária explicava o objetivo a ser desenvolvido, orientava os alunos para que experimentassem o que estava a ser explicado, e estes tinham a oportunidade de o fazer à sua maneira. Os alunos demonstraram alguma dificuldade em ser capazes de livremente experimentarem o objetivo conforme pretendessem. Para tal, houve a necessidade de tornar a orientação mais específica. Enquanto alguns alunos pareciam estar mais à vontade durante este momento, outros pareciam não saber o que fazer, limitando-se a reproduzir aquilo que era demonstrado pela professora estagiária. No final de cada aula era solicitado aos alunos o preenchimento duma tabela de autoavaliação e era dado um conjunto de imagens sobre o objetivo desenvolvido. Cada imagem apresentava um movimento técnico a ser realizado: nalgumas estava a ser corretamente realizado e noutras continha erros de execução. Assim, os alunos podiam analisá-las e refletir sobre as mesmas. Nem sempre foi possível realizar a tarefa durante o período de aula. Quando tal acontecia, a maioria dos alunos demonstrou pouca capacidade para se autorregular e disciplinar para a realizarem posteriormente. Contudo, quando foi realizada durante a aula, os alunos aderiram à tarefa e mostraram-se interessados.

Durante a implementação da Etapa 1 os alunos mostraram-se motivados e interessados durante todas as aulas. Estas aulas com um foco/objetivo específico pareceram ser motivadoras e potenciar a aprendizagem dos alunos face aos objetivos desenvolvidos. De destacar que, antes do início duma das aulas desta etapa, uma aluna questionou a professora estagiária sobre qual o objetivo que iria ser explorado naquele dia, mostrando curiosidade, interesse e motivação. O comportamento dos alunos durante as aulas manteve-se adequado, respeitando as regras da sala de aula e criando um ambiente propício para o desenvolvimento das estratégias definidas.

Durante a leção das aulas desta etapa foram proporcionados vários momentos de análise e reflexão: no momento inicial da aula, através da apresentação e explicação do objetivo; com o decorrer da aula, através das indicações dadas sobre a execução dos movimentos técnicos durante a marcação dos exercícios, da exposição de perguntas aos alunos e da utilização das dificuldades apresentadas pelos mesmos, como ponto de partida para refletir, analisar, experimentar e melhorar; e no momento final da aula, através do preenchimento da tabela de autoavaliação e da análise das imagens. Em todos estes momentos pretendeu-se que a análise desenvolvida implicasse uma atitude ativa por parte dos alunos. Por exemplo, na primeira aula, durante o exercício de *battement fondu* no centro, os alunos demonstraram dificuldade em se equilibrar. Para tal, foi proposto aos alunos que refletissem sobre a razão de tal estar a acontecer e incentivado que experimentassem o que

necessitavam de fazer para melhorar. Sem que a professora estagiária lhes desse a resposta, o exercício foi repetido e os alunos demonstraram uma melhoria na execução do mesmo (Apêndice O, do minuto 00:22:00 ao minuto 00:25:02). Assim, foi proporcionado aos alunos a oportunidade de analisar e experimentar autónoma e ativamente o exercício, e tomarem consciência das melhorias de tal processo, ao colocar imediatamente em prática o que foi analisado. A professora estagiária aproveitou o momento para reforçar que esta forma de agir deveria estar presente quando fossem encontradas dificuldades na execução dos exercícios ou movimento técnicos.

Realça-se a especial preocupação, verificada com esta etapa, em apresentar os objetivos da aula e, também, os objetivos dos exercícios/movimentos técnicos. Para tal, a marcação dos exercícios era realizada mais que uma vez e durante a mesma eram explicados os objetivos dos exercícios e de determinados movimentos técnicos, alertando-se para a importância dos mesmos para atingir uma boa execução técnica e dando exemplos da sua progressão.

A estrutura das aulas apresentava-se definida e delineada e incluía, quer momentos em que os alunos eram orientados a realizar determinadas tarefas (por exemplo: a execução dos exercícios da barra, centro, saltos e pontas), quer momentos em que os alunos tinham a oportunidade de explorar e experimentar autonomamente o que estava a ser desenvolvido (por exemplo: o momento inicial da aula em que era explicado o objetivo e momentos pontuais durante a execução dos exercícios em que os alunos tinham a oportunidade de experimentar e pôr em prática as correções/indicações dadas).

Nos momentos em que eram dadas correções/indicações aos alunos foram observadas diferentes reações por parte dos mesmos. Em alguns momentos, a maioria dos alunos limitavam-se a observar o que estava a ser corrigido, sem experimentar a correção, optando por uma atitude mais passiva. Quando tal acontecia, a professora estagiária alertava para a importância de experimentarem o que estava a ser corrigido, e após o alerta, os alunos faziam-no. Noutros momentos, alguns alunos experimentavam prontamente as correções sem ser necessário que a professora estagiária os orientasse para tal. Estes últimos verificaram-se com maior frequência durante o decorrer das aulas desta etapa.

Verificou-se também a existência de momentos em que os alunos tinham a oportunidade de escolher que tarefa a realizar (por exemplo: escolher os alongamentos realizar entre a barra e o centro). Nestes os alunos souberam aproveitar ativamente o tempo e demonstraram satisfação por poder ter oportunidade de escolha.

Durante todas as aulas foi proporcionado *feedback* positivo aos alunos de uma forma geral e fomentada a exposição de dúvidas.

3.2. Etapa 2

A Etapa 2 da fase de lecionação consistiu na aplicação de várias aulas em diferentes momentos relativos às atividades letivas da turma e ao calendário escolar, e foram intercaladas com aulas de participação acompanhada e com outras atividades de colaboração com a Escola Cooperante. Nesta etapa foi necessária uma constante adaptação, quer do conteúdo das aulas previamente previstas, quer da calendarização a implementar, devido às circunstâncias acima mencionados. Para tal, utilizando-as como ponto de partida para possíveis aprendizagens, as aulas lecionadas na Etapa 2 tiveram como objetivo principal a criação de momentos de análise e reflexão.

A **primeira aula** desta etapa ocorreu no final do 2º período letivo, com a turma reunida. Realizou-se a seguir ao momento de avaliação do 2º período letivo, em que foram filmados, pela professora estagiária, os exercícios que a professora titular marcava. Assim, esta aula consistiu na visualização e análise do vídeo realizado a partir das filmagens obtidas. Para reforçar esta análise foi dada aos alunos uma tabela, na qual podiam preencher os pontos fortes e os pontos a melhorar de cada exercício observado/analizado (Apêndice K). A análise foi realizada conjuntamente entre a professora estagiária e os alunos, contando com a participação dos mesmos (Figura 4).

Figura 4. Diferentes momentos da primeira aula de lecionação da Etapa 2



Fonte: Registo audiovisual de momentos da aula.

A análise do vídeo procedeu-se de várias formas: individualmente, na qual cada aluno escreveu na tabela dada aquilo que observou; comparativamente, na qual foi pedido aos alunos para compararem dois colegas ou as duas partes da turma, 3°C manhã e 3°C tarde, a fazerem o mesmo exercício, apontando as diferenças, os pontos fortes e os pontos a melhorar; em grupo, na qual a professora estagiária estimulava os alunos a exporem e discutirem aquilo que observavam; e na prática, utilizando alguns momentos visualizados, analisando-os teoricamente e experimentando-os ativamente. Estas diferentes formas de analisar os exercícios dependeram dos mesmos, da reação dos alunos e do decorrer da aula, tentando sempre manter a turma atenta, empenhada e ativa. A maioria dos alunos demonstrou interesse e teve uma atitude participativa durante toda a aula. Contudo, foi necessário chamar a atenção para determinados comportamentos de alguns alunos.

As **segunda e terceira aula** foram aplicadas no início do 3º período letivo, com a turma separada. Estas aulas foram estruturadas em três partes:

- Na primeira parte da aula foi realizada uma reflexão inicial sobre o decorrer da Tarefa 1 (Apêndice O, do minuto 00:42:22 ao minuto 00:50:33), composta por três momentos - primeiro individualmente por cada aluno, depois expondo oralmente o refletido criando um diálogo com toda a turma, e finalizada com o preenchimento da última coluna da tabela referente à Tarefa 1 (Apêndice K). Durante o diálogo analisou-se a capacidade de autoanálise dos alunos. Estes demonstraram à vontade quando exponham os objetivos a que se tinham proposto e que tinham (ou não) conseguido alcançar. No entanto, quando abordavam ou lhes era questionado pela professora estagiária acerca das tarefas a que se tinham propostos, o seu discurso era menos consistente e mostravam-se menos à vontade e com menos capacidade para analisar a situação. Também se verificou que os alunos demonstraram alguma dificuldade em serem específicos face ao seu desempenho. Por exemplo: “Fui capaz de melhorar os pés.”, não tendo a capacidade de especificar em quê, nem como. A maioria dos alunos concluiu que foi capaz de atingir os objetivos a que se tinham proposto, mas nem sempre realizavam as tarefas. Durante o diálogo, a professora estagiária colocava perguntas de forma a estimular e aprofundar a análise;
- A segunda parte das aulas consistiu na construção de uma rotina de trabalho, criada em conjunto com os alunos (Apêndice O, do minuto 00:50:33 ao minuto 00:59:22). Com esta pretendeu-se que os alunos desenvolvessem hábitos autónomos de preparação para as aulas - aquecer fisicamente, colocar em prática exercícios que fossem ao encontro dos aspetos que pretendessem

melhorar, desenvolvendo uma maior concentração. Foi solicitada aos alunos a sua implementação em todas as aulas, explicando a importância de desenvolver hábitos autônomos, em que cada um seja capaz de autorregular a sua participação na aula e ter uma postura ativa em relação à sua aprendizagem. Para tal, também foi incentivada a sua implementação em aulas em que a professora estagiária não estivesse presente. Realça-se que a rotina foi construída em conjunto a partir das ideias dos alunos sobre os exercícios a realizar no início de cada aula. A professora estagiária orientava as ideias dos alunos, estimulava-os a ter novas ideias e, por vezes, contribuía com outras opções. Nesta rotina de trabalho foi também incluída uma parte organizada individualmente por cada aluno, que através do planeamento de novos objetivos (delineados conforme a autoanálise realizada na fase anterior da aula) construíram exercícios que os desenvolvessem. Desta rotina de trabalho surgiu a Tarefa 3, mencionada anteriormente. Durante esta parte da aula observou-se que os alunos conseguiram facilmente se autorregular em relação aos exercícios que pretendiam realizar, de acordo com os objetivos a que se tinham proposto. Verificou-se ainda que a professora estagiária intervinha sempre que fosse necessário para ajudar os alunos a encontrarem soluções, no sentido de atingirem os seus objetivos. Foi evidente, face à Tarefa 1 da fase de participação acompanhada, a melhoria dos alunos na concretização da tarefa. Enquanto na Tarefa 1 verificou-se a necessidade de dar exemplos de como atingir os objetivos a que se tinham proposto, na construção desta rotina, tal já não se verificou;

- Na terceira parte da aula foram lecionados exercícios da barra. Durante a execução dos mesmos, os alunos demonstraram-se concentrados e empenhados.

A **quarta aula** de lecionação foi implementada com a turma reunida no horário de Práticas Complementares de Dança, após uma aula de TDC lecionada pela professora titular. A aula teve como objetivo consolidar a aula de TDC previamente lecionada, na qual estava a ser preparado o teste final. Para tal, foram analisados os exercícios do mesmo com os alunos. Em cada exercício era revisto o que precisavam de pensar/lembrar durante a sua execução e era realizado o respetivo registo escrito no caderno. Durante o decorrer da aula verificou-se alguma dificuldade em gerir os comportamentos de alguns alunos, uma vez que estes se mostraram entediados e cansados, principalmente no final da aula.

A **quinta aula** de lecionação desta etapa foi implementada com o 3ºC tarde. Esta aula foi adicionada excecionalmente ao plano de ação inicial, uma vez que a professora titular não

podia estar presente e consistiu na leção dos exercícios do teste final. Na parte inicial da aula foi proporcionado aos alunos um período de tempo para reverem os exercícios que pretendessem, de forma autónoma e de acordo com aquilo que achassem que precisavam de rever. Os alunos demonstraram-se capazes de o fazer autonomamente, utilizando todo o tempo de uma forma ativa. Durante a leção dos exercícios do teste final, a professora estagiária foi dando *feedback* sobre os mesmos e alertando que alguns necessitavam de voltar a ser revistos no final da aula. Assim, os alunos voltaram a rever os exercícios mencionados, promovendo-se a análise dos mesmos.

Durante a Etapa 2 da leção verificou-se que se continuou a dar *feedback* positivo aos alunos, de forma mais individualizada. Os alunos também demonstraram maior capacidade para utilizarem os ‘tempos livres’ autonomamente, experimentando as correções e treinando os exercícios, sem que fosse necessário orientá-los para tal.

3.4. Etapa 3

Na Etapa 3 foram lecionadas três aulas. A primeira aula com o 3ºC tarde e as restantes com a turma reunida. Nesta fase do estágio pretendeu-se proporcionar aos alunos a oportunidade de participarem na construção da aula.

Na **primeira aula** desta etapa foi perguntado aos alunos que objetivos pretendiam desenvolver durante a mesma. Aquando da elaboração dos objetivos, os alunos deveriam também propor exercícios que desenvolvessem tais objetivos. Por exemplo, os alunos referiram que pretendiam melhorar a utilização dos pés propondo, para tal, o exercício de *battement tendu*. A professora estagiária interveio sempre que necessário, para ajudar e estimular os alunos a construir a aula. Verificou-se que nem todos os alunos se mostraram interessados e ativos durante a construção da aula. Apenas alguns propuseram objetivos e/ou exercícios. Os alunos que expuseram as suas ideias e responderam às perguntas que a professora estagiária realizou demonstraram saber perfeitamente como deveria ser estruturada uma aula de TDC (como era dividida e por que ordem deveriam ser organizados os exercícios), assim como que exercícios eram mais adequados para desenvolver determinados objetivos. Após a construção da estrutura da aula, conforme os objetivos e os exercícios propostos pelos alunos, a professora estagiária procedeu à marcação dos exercícios e os alunos executaram-nos. Sempre que pertinente, a professora estagiária deu indicações e correções que promovessem momentos de análise, incidindo maioritariamente nos objetivos escolhidos pelos alunos. De forma a potenciar a oportunidade de escolha, no primeiro exercício realizado na barra uma parte inicial foi marcada pela professora estagiária e a restante parte escolhida pelos alunos. Estes mostraram-se surpreendidos com esta

possibilidade. Ao executarem esta parte do exercício os alunos mostraram-se inicialmente desorganizados, tendo posteriormente sido capazes de autonomamente continuar o exercício, cada um à sua maneira. No entanto, alguns alunos apresentaram comportamentos inadequados, não souberam aproveitar este tempo e tiveram que ser alertados para a importância da responsabilidade de cada um no seu processo pessoal de aprendizagem. No final da aula foi entregue aos alunos uma tabela, na qual pudessem preencher quais os exercícios que tinham sido realizados, em que objetivos se incidiram e que indicações/correções deveriam pensar durante os mesmos (Apêndice K). Este registo não foi possível de ser finalizado durante o período de aula.

Na **segunda aula**, com a turma reunida, foi explicado o que tinha sido realizado na aula anterior aos alunos que não estiveram presentes. A partir da estrutura da aula anterior, construída pelos alunos, foram acrescentados novos objetivos e novos exercícios, completando-a (Apêndice O, do minuto 00:59:28 ao minuto 01:06:35). A Figura 5 ilustra o momento em que os alunos podiam conferir, no quadro branco, quais os objetivos e exercícios realizados na aula anterior, com o 3ºC tarde, e no qual eram acrescentados os novos objetivos e exercícios propostos.

Figura 5. Momento da aula de lecionação (Etapa 3)



Fonte: Registo audiovisual de momentos da aula.

Nesta aula houve um maior envolvimento dos alunos, sendo que a maioria mostrou-se interessada e motivada durante esta tarefa. Durante a aula foi solicitado a alguns alunos para marcarem determinados exercícios que tinham sido executados na aula anterior, de forma a preparar a aula seguinte desta etapa. No final do exercício de *rond de jambe à terre* na barra foi proporcionada novamente a possibilidade dos alunos escolherem o *port de bras* a realizar,

reforçando-se a necessidade de serem responsáveis e escolheram adequadamente o que executar, conforme o que pretendessem melhorar. Desta vez, a maioria dos alunos respondeu adequadamente à tarefa, aproveitando ativamente o tempo que lhes foi proporcionado para realizarem o exercício à sua maneira. No final da aula a turma foi dividida em grupos, cada grupo escolheu um exercício e ficou responsável de o apresentar na aula seguinte. De salientar que alguns alunos ficaram na sala, após o término da aula, a reverem o exercício pelo qual ficaram responsáveis.

Na aula seguinte desta etapa, **terceira aula**, cada grupo ficou encarregue de marcar o exercício para os restantes colegas e dar indicações sobre o mesmo. Durante e após a execução, o grupo responsável deveria corrigir os colegas (Apêndice O, do minuto 01:06:36 ao minuto 01:18:10). Antes da aula começar os alunos manifestaram entusiasmo com a tarefa proposta, revendo e treinando os seus exercícios. Por esta razão, verificou-se alguma dificuldade em iniciar a aula, tendo sido necessário alertar os alunos para que adotassem um comportamento adequado. Durante a marcação dos exercícios, os alunos conseguiram ser explícitos, quer na execução do exercício e movimentos técnicos, quer nas indicações dadas à turma. A maior dificuldade verificada foi na contagem musical dos exercícios, na qual não conseguiam respeitar o tempo e a dinâmica musical próprio de cada exercício. Quando tinham de corrigir os colegas a maioria dos alunos manifestou dificuldade em o fazer, quer por inibição em dirigir-se aos pares, quer por não serem capazes de perceber e analisar os erros dos outros. Para superar estas dificuldades, a professora estagiária interveio sempre que necessário, nomeadamente: ajudando, complementando e/ou corrigindo as informações dadas pelos alunos durante a marcação dos exercícios e solicitando/incentivando o grupo responsável a ir corrigir um determinado colega. Durante toda a aula os alunos mostraram-se interessados e motivados.

Durante esta etapa a maioria dos alunos ainda voltou a demonstrar alguma dificuldade em utilizar o 'tempo livre' de uma forma autónoma. Por exemplo, continuavam apenas a observar quando era dada uma correção, sem tomar a iniciativa para experimentarem o que estava a ser corrigido. A maioria dos alunos continuou a mostrar-se motivada nas aulas. Contudo, a motivação de alguns alunos pareceu ter diminuído, associado a um comportamento menos adequado. Para tal, foi necessário intervir, no sentido dos alunos tomarem consciência das suas ações, explicando-lhes o que poderiam melhorar (e porque o deveriam fazer) e reforçando a ideia de que são eles os construtores da sua própria aprendizagem, que depende também dos seus comportamentos.

3.5. Síntese da análise da lecionação

Durante as diferentes estratégias implementadas nas várias etapas de lecionação pretendeu-se promover uma participação ativa dos alunos face às suas aprendizagens. Para tal, mantiveram-se, à semelhança do analisado nas fases de observação estruturada e de participação acompanhada, vários momentos de análise. Contudo, pretendeu-se, sempre que possível, que estes contribuíssem para um maior envolvimento e participação dos alunos. Por exemplo: os vários momentos de reflexão individual sobre o desempenho de cada aluno (preenchimento de tabelas de autoavaliação, avaliação do decorrer da Tarefa 1, visualização e avaliação do momento de avaliação do 2º período letivo); a exposição de perguntas aos alunos durante as aulas sem que fosse sugerida de imediato a resposta; a construção coletiva da aula, na Etapa 3; e a marcação dos exercícios pelos alunos com a respetiva explicação e correção, na mesma etapa.

Também se pretendeu acrescentar outras estratégias, menos verificadas durante as fases de observação estruturada e participação acompanhada, proporcionando momentos em que a participação dos alunos implicasse iniciativa e lhes desse a oportunidade de construir hábitos promotores de autonomia, através de momentos de exploração e experimentação autónoma e de oportunidade de escolha. Por exemplo: com o momento inicial das aulas da Etapa 1, através da exposição do objetivo que iria ser trabalhado; na oportunidade de escolher e construir a aula conforme os objetivos e exercícios propostos pelos alunos na Etapa 3; e em diferentes momentos pontuais durante o decorrer das aulas.

Os alunos nem sempre reagem prontamente às propostas apresentadas e por vezes mostravam-se surpreendidos quando lhes era dada a oportunidade de escolha (por exemplo: utilizassem uma parte do exercício da forma que melhor entendessem). Contudo, à medida que as estratégias eram mais recorrentes e os alunos assumiam um papel mais ativo e participativo na aula, foram melhorando a sua capacidade de resposta face às tarefas propostas.

Todos os alunos demonstraram capacidade de análise e reflexão, quer do seu próprio desempenho, quer dos exercícios em si. Contudo, demonstraram dificuldade em tomar iniciativa para utilizar os 'momentos livres' da aula. Por exemplo, em alturas em que a professora estagiária corrigia outros colegas ou dava correções gerais à turma, a maioria dos alunos observava. Apenas alguns alunos experimentavam/treinavam o que estava a ser corrigido e/ou aproveitavam o 'tempo livre' para treinar outros exercícios/movimentos técnicos que pretendessem melhorar, sem que fosse necessário orientá-los para tal. Durante a Etapa 1, este tipo de momentos foi reforçado várias vezes e, no decorrer do estágio, verificou-se que os alunos mais frequentemente tomaram iniciativa e adotaram uma postura mais ativa.

No entanto, durante a Etapa 3, verificou-se que alguns alunos voltaram a adotar uma postura mais passiva.

Também a motivação de alguns alunos diminuiu ao longo do 3º período letivo, assim como o comportamento dos mesmos alunos tornou-se menos adequado, havendo necessidade de os chamar à atenção e de tomar atitudes mais controladoras.

Houve ainda um crescendo de empatia com a turma ao longo do decorrer do estágio, criando-se condições para um ambiente propício ao esclarecimento de dúvidas.

A aplicação dos cadernos foi útil para poder reunir todas as tarefas realizadas. Contudo, nem todos os alunos aderiram de forma satisfatória a esta tarefa. Estes associavam a utilização dos cadernos apenas às aulas em que a professora estagiária estava presente, esquecendo-se frequentemente de os trazer para as aulas. Tal pode explicar a dificuldade verificada em tornar esta estratégia num hábito. Contudo, alguns eram consistentes na utilização do caderno, mantendo-o sempre organizado e preenchendo todas as tarefas propostas.

4. Questionários

Ao longo do decorrer do estágio foram aplicados três questionários, referentes às aulas de TDC. O Questionário 1 foi aplicado no início do 2º período letivo e remeteu para o 1º período letivo. O Questionário 2 foi aplicado no início do 3º período letivo e remeteu para o 2º período letivo. O Questionário 3 foi aplicado no final do estágio e remeteu para o 3º período letivo.

Os três questionários apresentaram uma primeira parte comum, de caráter fechado, composta por quinze perguntas graduadas de 1 a 6 (1-discordo e 6-concordo), na qual se pretendeu aferir a motivação dos alunos (pergunta 2), o nível de autonomia percebida pelos mesmos (perguntas 4, 6, 9, 13 e 15), e a frequência das estratégias promotoras de autonomia utilizadas (perguntas 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12 e 14). Estas perguntas foram repetidas nos três questionários de forma a ser possível comparar os resultados.

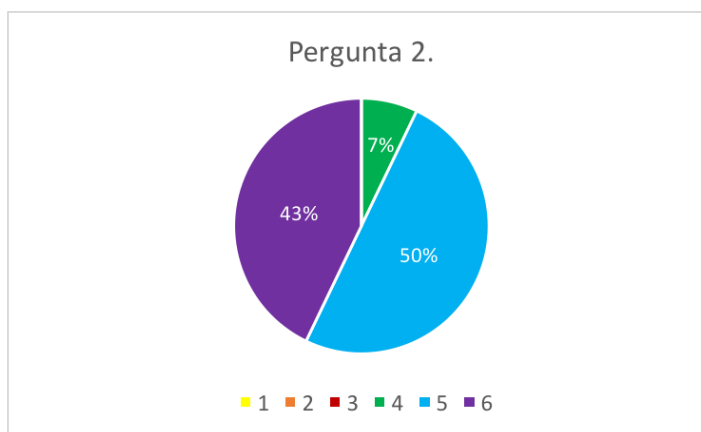
Para além da primeira parte comum, o Questionário 1 acrescenta mais nove perguntas, graduadas de 1 a 6 (1-discordo e 6-concordo), nas quais se pretendeu aferir o tipo de motivação, intrínseca ou extrínseca. E o Questionário 3 apresenta mais dez perguntas de caráter fechado e duas perguntas de caráter semiaberto, nas quais se pretendeu obter informações mais detalhadas sobre as estratégias implementadas durante a investigação.

4.1. Análise do Questionário 1

O Questionário 1 (Apêndice G) foi aplicado no início do 2º período letivo e refere-se às aulas de TDC do 1º período letivo. Foi entregue a todos os alunos da amostra, com exceção dos alunos sem autorização dos respetivos Encarregados de Educação. Os alunos levaram o questionário para casa e, num universo de dezasseis alunos, catorze entregaram-no respondido (apenas estes serão considerados na análise).

A motivação dos alunos foi posta em evidência com a pergunta 2, representada na Figura 6. A partir da análise deste gráfico, verifica-se que todos os alunos relativamente à pergunta estão de acordo (acima do nível 3). De destacar que quase metade da amostra (43%) se sentiu totalmente motivado.

Figura 6. Percentagem da motivação dos alunos



Com as perguntas 16 a 24 foi possível aferir mais detalhadamente o tipo de motivação, intrínseca ou extrínseca. As perguntas 16, 20 e 24 referem-se a motivos intrínsecos e as perguntas 17, 18, 19, 21, 22 e 23 a motivos extrínsecos, representadas respetivamente nas Figura 7 e Figura 8. Nas perguntas relacionadas com os motivos intrínsecos a resposta é maioritariamente de acordo e nas perguntas relacionadas com os motivos extrínsecos, a maioria dos alunos responde em desacordo, com exceção das perguntas 17 e 22. Analisando estes resultados é possível aferir que a maioria dos alunos se encontrava intrinsecamente motivado nas aulas de TDC.

Figura 7. Motivos intrínsecos

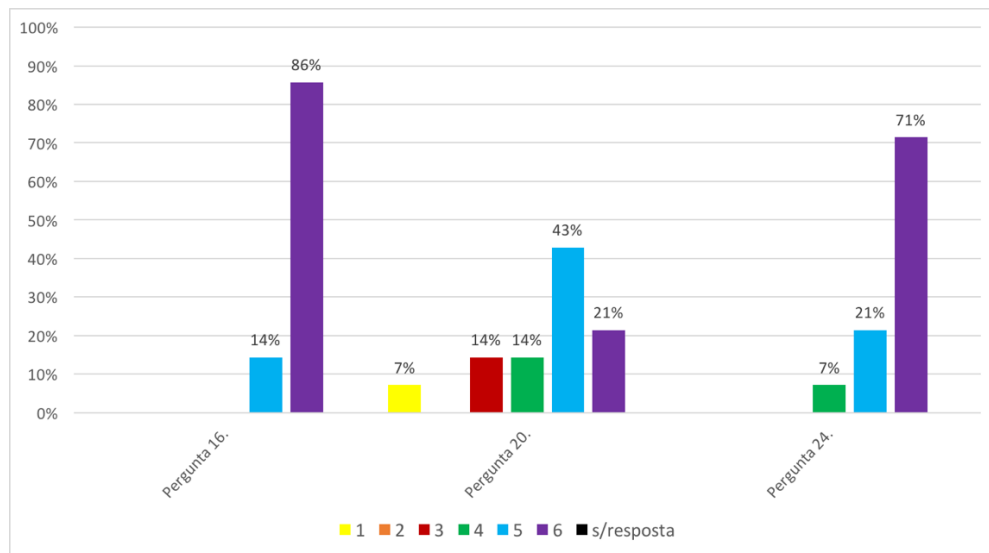
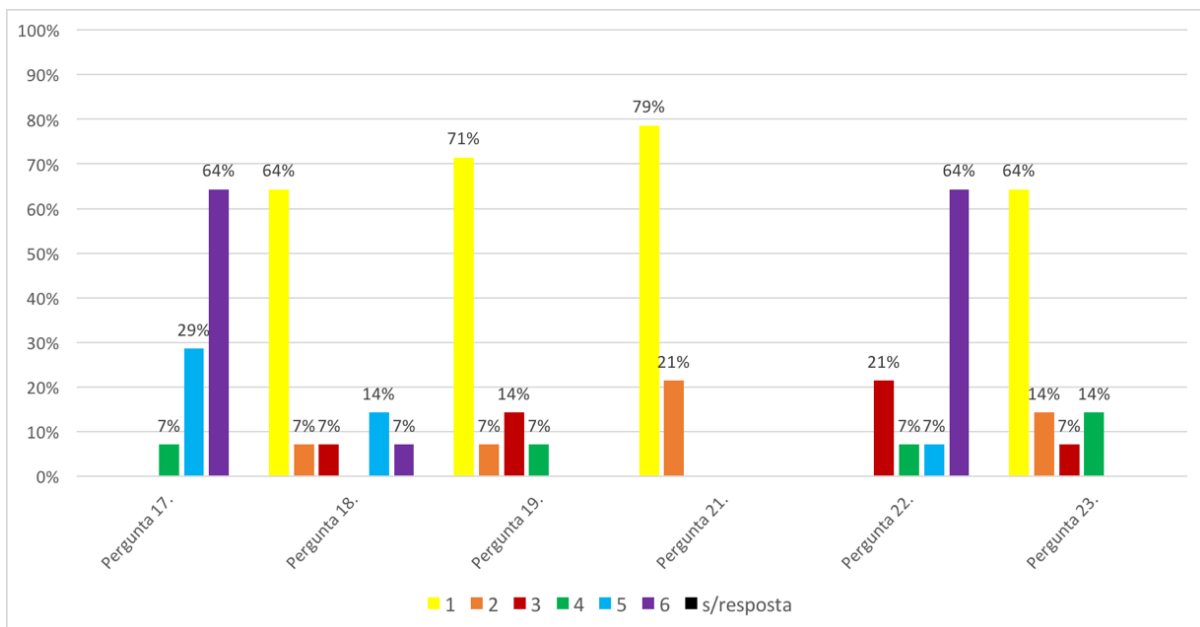
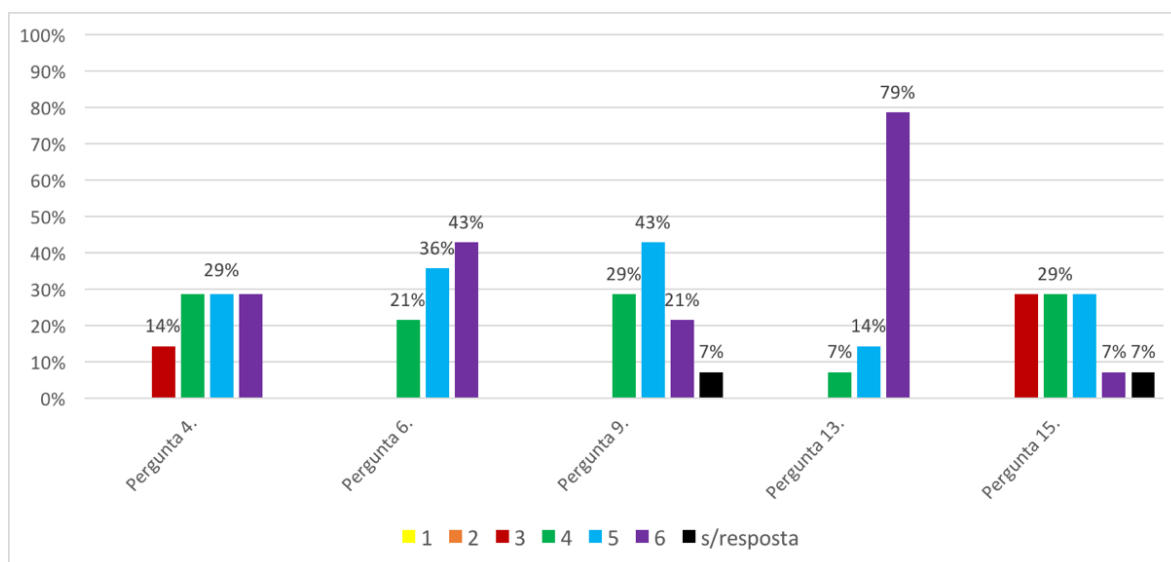


Figura 8. Motivos extrínsecos



O nível de autonomia percebido pelos alunos foi aferido através das perguntas 4, 6, 9, 13 e 15. Estas perguntas incidem na capacidade dos alunos realizarem tarefas por eles próprios (perguntas 4 e 15), definirem os seus objetivos (pergunta 6), autocorrigirem-se (pergunta 9) e perceberem o que têm de melhorar (pergunta 13). Os resultados apresentados na Figura 9, demonstram que os alunos têm maior dificuldade para realizar tarefas autonomamente. Contudo, a sua capacidade para definir os seus objetivos é elevada.

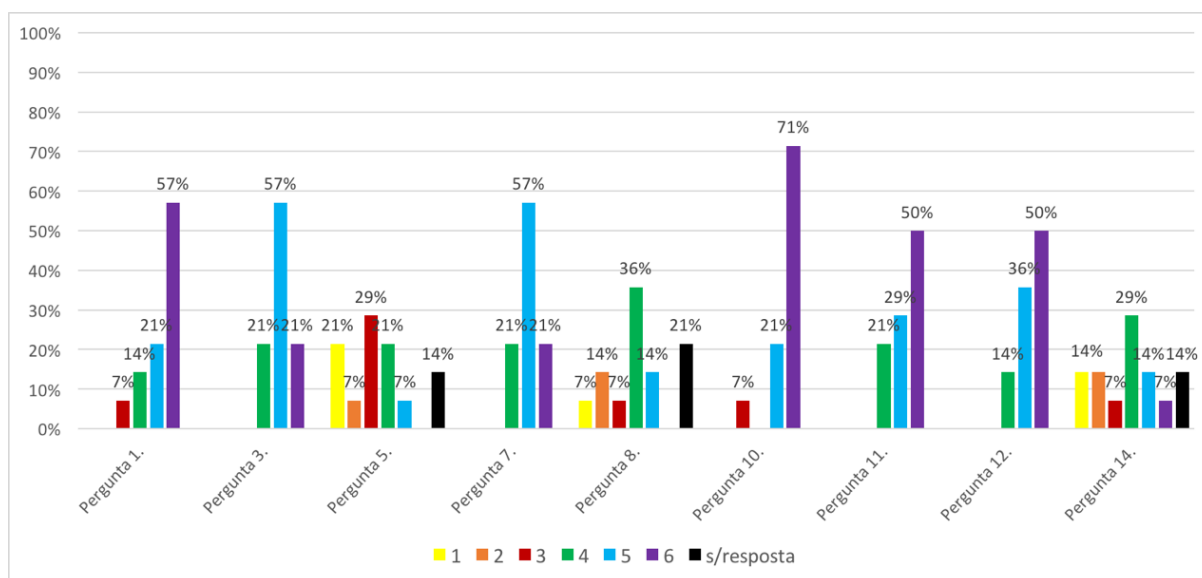
Figura 9. Nível de autonomia percebido pelos alunos



No que diz respeito às estratégias promotoras de autonomia foram aferidas as seguintes: fornecer razões e facilitar o entendimento da TDC (perguntas 1 e 11), criar oportunidade de escolha (perguntas 5, 8 e 14), responder satisfatoriamente a dúvidas (pergunta 10) e reconhecer a perspectiva dos alunos (perguntas 3, 7 e 12). Conforme a análise da Figura 10, conclui-se que os alunos compreendiam os objetivos e as correções que lhes eram dadas, demonstrando que existiam estratégias que facilitavam o entendimento da disciplina, assim como ficavam esclarecidos quando exponham as suas dúvidas. As estratégias menos verificadas foram as que promoviam oportunidade de escolha na aula. É de realçar a percentagem de alunos que não responderam às perguntas relacionados com este tipo de estratégia (perguntas 5, 8 e 14). Este dado pode demonstrar uma falta de entendimento da(s) pergunta(s) ou a ausência de tarefas deste género implementadas nas aulas, impossibilitando os alunos de compreender realmente ao que se referem as perguntas.

No geral, todas as estratégias apresentaram um grau satisfatório de promoção de autonomia.

Figura 10. Estratégias promotoras de autonomia



4.2. Análise do Questionário 2 / Análise comparativa

O Questionário 2 (Apêndice H) foi aplicado no início do 3º período letivo e refere-se às aulas de TDC do 2º período letivo. Foi entregue a todos os alunos, com exceção dos alunos sem autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O questionário foi respondido em aula e entregue por todos os alunos da amostra, num total de dezasseis questionários.

Este questionário foi utilizado como ponto intermédio na investigação, de forma a poder verificar possíveis alterações na motivação e autonomia. Entendeu-se que quando as respostas dadas aproximavam-se mais do ‘concordo’, relativamente ao período anterior, se estava perante um ‘aumento’; e quando as repostas dadas aproximavam-se mais do ‘discordo’, relativamente ao período anterior, se estava perante uma ‘diminuição’.

Através da análise dos dados deste questionário, comparativamente com os dados obtidos no Questionário 1 (Apêndice M - gráficos comparativos dos três questionários), verificou-se uma ligeira diminuição da motivação dos alunos, aferida através da pergunta 2. No geral, o nível de autonomia percecionado pelos alunos aumentou (aferido nas perguntas 4, 6, 9, 13 e 15), principalmente no que diz respeito à capacidade dos alunos de realizarem tarefas autonomamente (perguntas 4 e 15) e de se autocorrigirem (pergunta 9). A perceção dos alunos sobre as estratégias promotoras de autonomia implementadas na sala de aula sofreu ligeiras alterações:

- Fornecer razões e facilitar o entendimento da TDC (perguntas 1 e 11) - verificou-se uma ligeira diminuição na capacidade dos alunos de entenderem os objetivos

da TDC (pergunta 1), mas um ligeiro aumento na capacidade de entenderam as correções que lhe são dadas (pergunta 11);

- Criar oportunidades de escolha (perguntas 5, 8 e 14) - no Questionário 2 todos os alunos responderam a estas perguntas. Contudo, durante o preenchimento do questionário alguns alunos esclareceram dúvidas sobre as mesmas. As perguntas 5 e 8 apresentaram um ligeiro aumento e a pergunta 14 uma ligeira diminuição. Comparando com as restantes estratégias, esta continuou a ser a menos verificada;
- Responder satisfatoriamente a dúvidas (pergunta 10) - os resultados obtidos não apresentaram alterações significativas;
- Reconhecer a perspectiva dos alunos (perguntas 3, 7 e 12) - verificou-se que esta estratégia sofreu uma diminuição.

4.3. Análise do Questionário 3 / Análise comparativa

O Questionário 3 (Apêndice I) foi aplicado no final do decorrer do estágio e refere-se às aulas de TDC do 3º período letivo. Foi entregue a todos os alunos, com exceção dos alunos sem autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O questionário foi respondido em aula e entregue por todos os alunos, num total de dezasseis questionários.

Com a primeira parte do questionário, parte comum aos Questionário 1 e 2, foi possível comparar os resultados em relação aos períodos letivos anteriores. Nesta análise, utiliza-se a mesma terminologia ('aumento'/'diminuição'), utilizado na análise comparativa anterior.

Comparando os resultados obtidos do Questionário 2 com os do Questionário 3 (Apêndice M), verificou-se que a motivação dos alunos nas aulas de TDC sofreu novamente uma ligeira diminuição. No que diz respeito ao nível de autonomia percebido pelos alunos verificou-se que a capacidade dos alunos para realizarem tarefas autonomamente continuou a aumentar (perguntas 4 e 15), a capacidade para definirem objetivos (pergunta 6) e autocorrigirem-se (pergunta 9) manteve-se e a capacidade para perceberem o que necessitam de melhorar (pergunta 13) sofreu uma ligeira diminuição. Em relação à percepção dos alunos sobre as estratégias promotoras de autonomia, os resultados demonstraram uma ligeira diminuição em todas as estratégias, maioritariamente no que diz respeito às estratégias nas quais é reconhecida a perspectiva dos alunos (perguntas 3, 7 e 12) e respondida satisfatoriamente às suas dúvidas (pergunta 10).

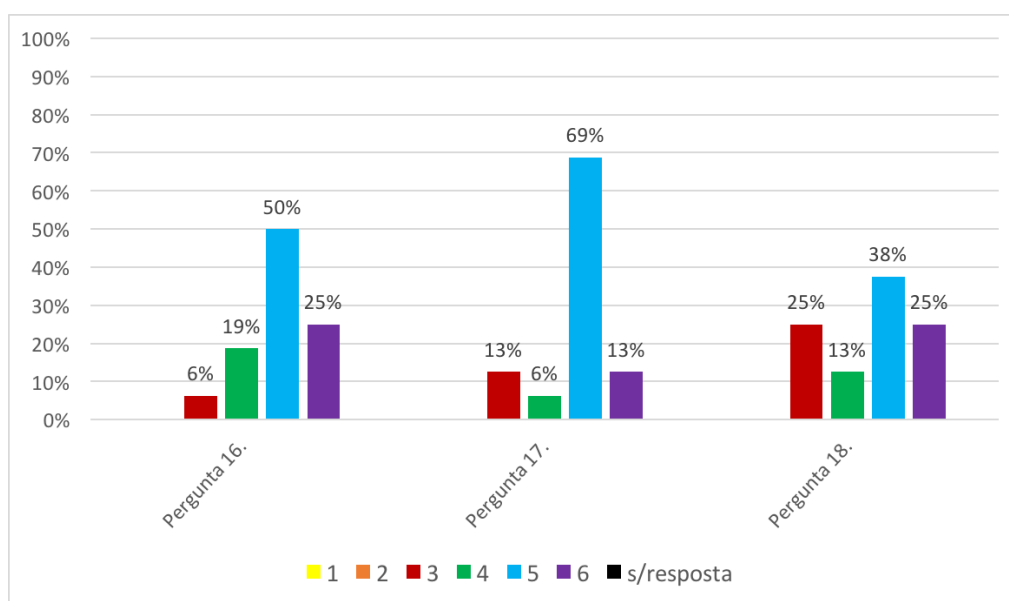
Este questionário acrescenta doze perguntas relacionadas mais especificamente com as estratégias implementadas durante o estágio. De acordo com os objetivos do questionário, as perguntas 16, 17 e 18 foram graduadas de 1 a 6 (1-discordo e 6-concordo); as perguntas 19 e 20 foram classificadas em aumentou, está igual e diminui; as perguntas 21 e 22 em

sempre, quase sempre, às vezes, poucas vezes e nunca; as perguntas 23, 25 e 26 em sim ou não; e as perguntas 24 e 27 foram de caráter semiaberto.

Foi possível aferir os seguintes resultados:

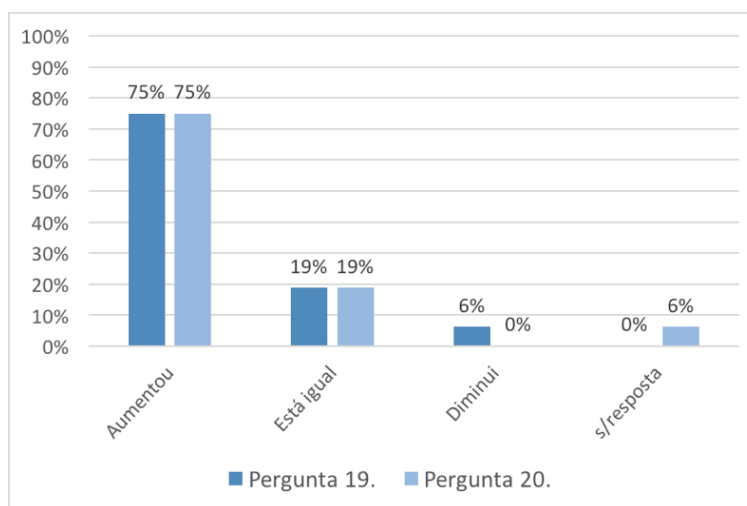
- A maioria dos alunos concordou que conseguiu atingir os resultados a que se tinham proposto e que lhes foi fácil perceber o que necessitavam de melhorar (perguntas 16 e 17, referidas na Figura 11). Quando foram implementadas aulas com focos/objetivos de trabalho, a maioria dos alunos sentiu mais vontade e interesse em aprender, mas 25% dos alunos manifestou o nível 3, de 6 níveis possíveis (pergunta 18, referida na Figura 11);

Figura 11. Estratégias implementadas (I)



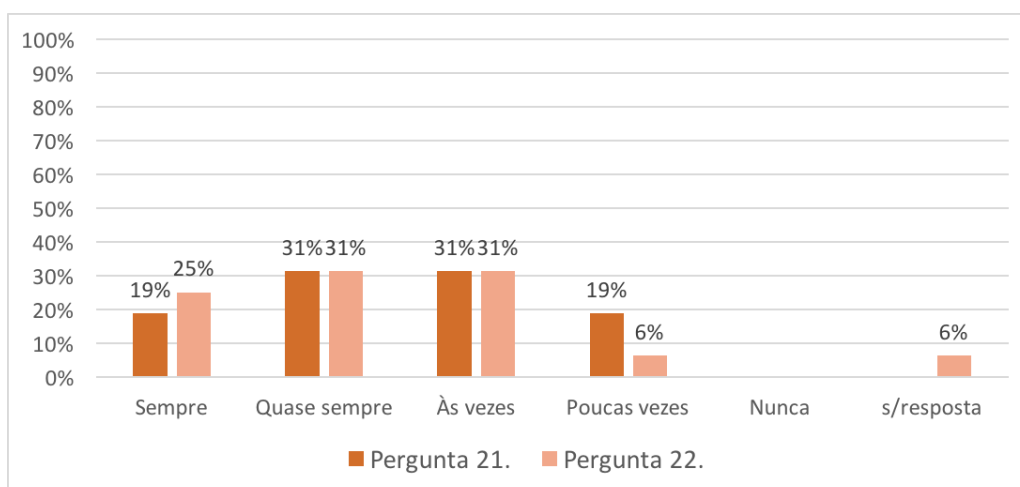
- O interesse pelas aulas de TDC aumentou na maioria dos alunos, assim como também aumentou a capacidade para trabalharem sozinhos (respetivamente perguntas 19 e 20, representadas na Figura 12). O primeiro dado é contraditório com os resultados verificados na análise comparativa da pergunta 2 dos três questionários. Já o segundo dado reforça os resultados obtidos com as perguntas 4 e 15 do mesmo questionário;

Figura 12. Estratégias implementadas (II)



- Nas aulas implementadas pela professora estagiária, metade dos alunos respondeu que sempre ou quase sempre tiveram oportunidade de escolha e nenhum aluno sentiu que nunca teve oportunidade de escolha (pergunta 21, referenciada na Figura 13). Também a maioria dos alunos afirmou ter sido fácil autorregular as tarefas a que se propuseram (pergunta 22, referenciada na Figura 13);

Figura 13. Estratégias implementadas (III)



- No que diz respeito às diferentes tarefas implementadas nas aulas, 88% dos alunos respondeu que estas ajudaram a melhorar o seu desempenho (pergunta

23), especificando na pergunta 24 que as tarefas que mais os ajudaram foram aquelas que tinham um foco específico, escolhidas pelos alunos de acordo com as suas dificuldades (por exemplo: “Colocar os braços, ativar os abdominais, treinar a flexibilidade.”, “Na barra forçar a ponta e a meia ponta.”), assim como as tarefas que os alunos desenvolviam autonomamente no início da aula (por exemplo: “Aquecer antes da aula.”, “Os aquecimentos pois fico mais apta para a aula e com melhor concentração.”). Foi também referido que os exercícios em casa e as tarefas que podiam realizar à sua maneira os ajudou na concretização dos seus objetivos;

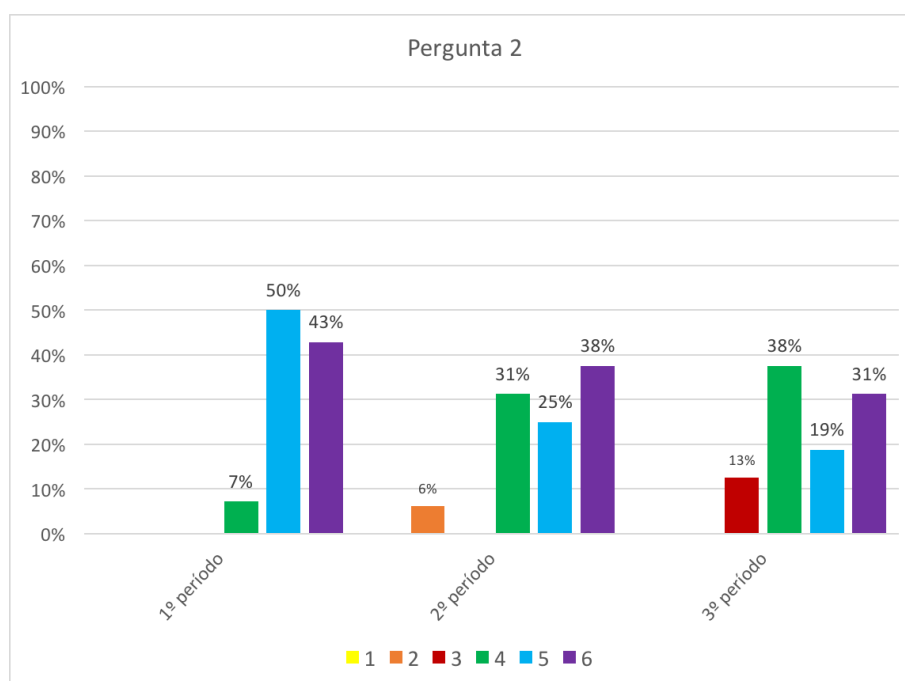
- Especificamente sobre a utilização do caderno, 88% dos alunos responderam que foi útil ter o caderno e que este foi importante na aprendizagem (perguntas 25 e 26), especificando na pergunta 28 que o caderno os ajudou a memorizar os exercícios e as respetivas correções, assim como em os analisar (por exemplo: “Perceber a execução dos exercícios e o porquê.”, “Perceber em que é que tenho de focar nos exercícios.”). Também houve algumas referências em relação a questões de autoanálise, em que os alunos referiram que o caderno os ajudou a perceber, quer as suas dificuldades, quer o que necessitavam de trabalhar. Também assinalaram que o caderno os ajudou a saber o nome dos exercícios, a realizar tarefas de forma autónoma, a delinear os objetivos a atingir e a pesquisar mais informação sobre a matéria lecionada.

4.4. Síntese da análise dos questionários

Com a análise comparativa dos três questionários foi possível verificar, através da pergunta 2, que a motivação dos alunos foi diminuindo ao longo dos três períodos letivos (Figura 14). Este dado é contraditório com os dados obtidos na pergunta 19 do Questionário 3, no qual 75% dos alunos respondeu que o seu interesse pelas aulas de TDC em relação ao início do ano aumentou, 19% que está igual e apenas 6% que diminuiu.

No que diz respeito ao nível de autonomia percebido pelos alunos, verificou-se que, desde do Questionário 1, estes demonstraram um bom nível de autonomia nas aulas de TDC. Este aumentou significativamente no 2º período letivo e manteve-se igual no 3º período letivo. A capacidade para se autorregular em foi o dado obtido que mais aumentou em relação ao início do ano, ficando equiparado aos restantes (capacidade para definir objetivos, autocorriger e perceber o que melhorar).

Figura 14. Comparação da motivação nas aulas de TDC ao longo dos três períodos letivos.



Em relação às estratégias promotoras de autonomia implementadas nas aulas de TDC, e percebidas pelos alunos, verificou-se desde o Questionário 1 que as menos identificadas são aquelas que proporcionam oportunidade de escolha. Estas perguntas apresentaram abstenções no Questionário 1 e geraram algumas dúvidas no Questionário 2. Fornecer razões e facilitar o entendimento da TDC, responder satisfatoriamente a dúvidas e reconhecer a perspectiva dos alunos, foram as estratégias que diminuíram ligeiramente ao longo do ano.

Durante a implementação dos Questionários 2 e 3 foram observados os alunos a preencher o questionário (o Questionário 1 foi respondido em casa e entregue posteriormente). Esta observação foi importante para perceber que é necessário criar um ambiente propício à introspeção, de forma a que os alunos possam responder sinceramente e sem que sejam tentados a comparar as suas respostas com as dos colegas.

Posteriormente à análise dos questionários verificou-se que o Questionário 2 poderia ter incluído algumas perguntas de resposta semiaberta, nas quais fosse possível obter mais informações sobre as estratégias implementadas pela professora estagiária. Assim como no Questionário 3 essas perguntas poderiam ser ainda mais específicas. Por exemplo, após a pergunta 19 do Questionário 3 (“O meu interesse pelas aulas de Técnica de Dança Clássica, em relação ao início do ano”), teria sido importante perguntar aos alunos o porquê.

5. Outras atividades

A colaboração em outras atividades pedagógicas com a Escola Cooperante está prevista no Regulamento de Estágio e pode assumir diversas formas. Neste estágio, optou-se por ajudar nas atividades relacionadas com os momentos de avaliação do 2º e 3º períodos letivos, e com o espetáculo da escola.

O momento de avaliação do 2º período letivo decorreu no início de março e consistiu numa aula lecionada pela professora titular (com a turma separada), na qual eram enumerados e/ou marcados os exercícios, sem que houvesse correções dos mesmos. As aulas foram filmadas pela professora estagiária. Na semana seguinte essas filmagens foram utilizadas para que os alunos pudessem analisar o seu desempenho, funcionando como uma estratégia de análise e reflexão, incluída na Etapa 2 de lecionação.

Os espetáculos da escola foram realizados no final de março e início de abril. Esta atividade consistiu em ajudar a professora titular nos momentos de preparação do espetáculo (acompanhamento nas aulas de aquecimento) e na monitorização da turma do 3ºC nos dias de espetáculo em que a mesma participou. Durante esta atividade foi possível verificar que os alunos demonstraram capacidade para se autorregular, preparando-se para o espetáculo autonomamente (por exemplo: reviam momentos da coreografia, autonomamente e por iniciativa própria). Contudo, e pelas regras da escola, foi necessária uma vigilância muito próxima na deslocação dos alunos das salas onde se encontravam até à sala do espetáculo. O acompanhamento dos alunos em momentos tão importantes para os mesmos, e fora do contexto da sala de aula, permitiram uma maior interação entre a professora estagiária e os discentes, o que levou ao fortalecimento de laços de empatia. No último espetáculo, os alunos ofereceram a cada professor (inclusive à professora estagiária) um caderno preto decorado pela turma e com uma dedicatória de cada um deles (Apêndice N). Algumas dedicatórias demonstraram que a implementação das aulas da professora estagiária teve consequências positivas na aprendizagem dos alunos e foram coerentes com o objeto de estudo - “As suas aulas foram fundamentais para melhorar a minha dança.”, “(...) sei que a professora ensina muito bem e explica muito bem.”, “A professora ajuda-nos imenso com as fichas e fisicamente. Também nos explica muitas coisas.”, “Consigo estou a evoluir todos os dias.”, “Adoro a sua originalidade, fez com que percebêssemos melhor os conteúdos escrevendo nos diários da dança.”.

O momento de avaliação do 3º período letivo realizou-se no final de maio. Foi feita uma aula de avaliação, internamente designada de teste final, que consistiu numa aula previamente treinada durante as semanas que o antecederam e constituiu mais um elemento da avaliação contínua. Para além da avaliação da professora titular, a aula é observada por um outro professor que dá *feedback* sobre os alunos e sobre a aula em si. Durante este

momento, os alunos demonstraram uma boa capacidade de se autorregular antes da aula: estavam presentes no estúdio quinze minutos antes, sem qualquer supervisão da professora titular, para aquecerem e reverem alguns exercícios. No final do teste, a professora titular deu *feedback* aos alunos sobre o decorrer do mesmo e foram explicados as indicações/comentários da professora convidada. Durante a conversa, os alunos foram pondo em prática aquilo que foi explicado, experimentando as correções sugeridas. Por exemplo, a professora titular deu uma correção sobre o alinhamento dos braços e o posicionamento das mãos em 2ª posição, e alguns alunos experimentaram de imediato a correção por iniciativa própria. Em outros momentos, foi necessário que os alunos fossem orientados para experimentarem as correções, explicando-lhes que as devem colocar de imediato em prática, para poderem vivenciar no corpo e, conseqüentemente, ser mais fácil de as memorizar e interiorizar.

Todas estas atividades de colaboração em outras atividades pedagógicas, realizadas na Escola Cooperante, constituíram momentos importantes para o desenvolver do estágio pois possibilitaram a recolha de dados importantes para a investigação e para a posterior aplicação de estratégias.

6. Discussão final dos dados

Durante a implementação das diferentes estratégias, nas várias fases do estágio, estiveram sempre presente as linhas orientadoras e concetuais referidas no enquadramento teórico, considerando-as como a base de sustentação em relação à temática e âmbito do trabalho desenvolvido. Procurou-se sempre ir ao encontro das necessidades dos alunos, das suas características, do seu nível de ensino, do programa curricular da disciplina de TDC (seus conteúdos e objetivos) e, também, ter em consideração as abordagens de ensino desenvolvidas pela professora titular. Houve igualmente uma preocupação em se criar uma linha condutora das estratégias de ensino implementadas durante as diferentes fases - participação acompanhada, lecionação e colaboração em outras atividades, de forma a que a sua implementação pudesse ser consistente e coerente de acordo com os objetivos do estudo. Considerou-se ainda que algumas estratégias de ensino implementadas, nomeadamente as Tarefas 1 e 3, pudessem ser consideradas em todas as aulas de TDC e fossem igualmente realizadas nas aulas em que a professora estagiária não estivesse presente.

A partir da análise dos dados recolhidos na fase de observação estruturada e no Questionário 1 foi possível verificar-se que, de uma forma geral, os dois coincidiram. Deste modo, concluiu-se:

- No que diz respeito ao comportamento dos alunos e à sua percepção sobre as estratégias de ensino aplicadas pela professora titular, a maioria dos alunos mostrou-se motivado nas aulas de TDC; os seus comportamentos eram adequados; demonstravam-se capazes para definir os seus objetivos e percebiam o que necessitavam de realizar para melhorar a sua aprendizagem; e sentiam-se ouvidos e valorizados pela professora titular;
- No que diz respeito às estratégias de ensino aplicadas, consideradas como promotoras de autonomia, as mais verificadas foram a utilização constante de *feedback* positivo; a utilização do erro/dificuldades apresentadas pelos alunos como ponto de partida para momentos de reflexão; e a promoção de vários momentos de análise durante a aula. Por outro lado, as estratégias que menos se observaram foram a promoção de momentos de exploração autónoma; a criação de oportunidade de escolha; e a explicação dos objetivos da aula, dos exercícios e de certas exigências técnicas. É de realçar ainda que os momentos de análise existentes na fase de observação estruturada não implicavam um envolvimento ativo e participativo dos alunos e que, quando era proporcionado algum ‘tempo livre’ em aula, observado com pouca frequência, os alunos não o revertiam num trabalho autónomo.

As diferentes tarefas e atividades implementadas, quer na fase de lecionação, quer na fase da participação acompanhada, foram então definidas conforme a análise destes dados. Para tal, pretendeu-se que as estratégias de ensino aplicadas nestas fases se focassem principalmente na oportunidade de escolha de momentos/exercícios e na promoção de momentos de exploração autónoma dos mesmos, de forma a que os alunos se sentissem mais envolvidos no processo de aprendizagem. Conforme a fundamentação teórica deste estudo, estas estratégias são essenciais para que os alunos possam ser autónomos. Bozack et al. (2008) reforçam a necessidade de providenciar oportunidade de escolha, defendendo que a autonomia pode ter quase como sinónimo a escolha. Em específico ao ensino da Dança, Geme (2010) afirma que:

(...) the more the dancers felt that their dance teacher provided choice and freedom in their decisions and actions, and acknowledged their feelings the more the dancers perceived that their basic needs for autonomy and relatedness were satisfied. (Geme, 2010, p. 48)

A promoção de oportunidades de escolha foi efetivada de diferentes formas, durante as fases de participação acompanhada e lecionação. Por exemplo, dando oportunidade aos alunos de escolherem os objetivos e as tarefas que pretendiam desenvolver com a Tarefa 1

e Tarefa 3, escolherem o objetivo a focar durante a aula na Tarefa 2, escolheram os exercícios a realizar na Etapa 3 e escolherem, através de diferentes momentos em aula, o que executar durante determinados exercícios (por exemplo: escolha do *port de bras* a executar no final do exercício de *rond de jambe à terre* na barra). A promoção de momentos de exploração autónoma foi implementada em diferentes situações nas aulas de lecionação e teve a sua maior expressão na Etapa 1, na qual os alunos podiam explorar o objetivo que iria ser desenvolvido.

Com a análise comparativa das perguntas 5, 8 e 14, dos três questionários implementados, foi possível verificar que os alunos foram aumentando a sua perceção de oportunidade de escolha ao longo dos três períodos letivos. Igualmente na pergunta 22 do Questionário 3, referente especificamente às aulas lecionadas pela professora estagiária, metade dos alunos afirmou ter podido realizar sempre ou quase sempre determinadas tarefas à sua maneira. Estes dados demonstram que foi proporcionado aos alunos oportunidades de escolha na aprendizagem. A partir da análise da pergunta 18 do Questionário 3, constatou-se que a maioria dos alunos demonstrou mais vontade em aprender nas aulas nas quais podia escolher os seus focos/objetivos de trabalho, podendo-se deduzir que os alunos se sentem mais motivados quando é proporcionada oportunidade de escolha e, conseqüentemente, incentivada uma ação ativa e participativa face ao que pretendem desenvolver/aprender. Esta conclusão vai ao encontro da fundamentação deste estudo, na qual se afirma que indivíduos mais autónomos experienciam as suas ações de uma forma organizada e iniciada por eles próprios, baseando os seus comportamentos em valores, interesses e necessidades (Weinstein et al., 2012).

Com a implementação da Tarefa 1 e da sua progressão para a Tarefa 3, pretendeu-se que o aluno fosse capaz de atingir o ciclo de aprendizagem apresentada na Figura 1, proposto por Reinders (2010) e igualmente referido por Sierens et al. (2009), no qual se pretende que os alunos sejam capazes de definir objetivos, criar tarefas para os conseguir atingir, colocar as tarefas em prática, avaliar e monitorizar o processo, proceder às modificações necessárias, para poder voltar a reiniciar o ciclo, ou seja, voltar a definir novos objetivos. Em todo este processo pretendeu-se uma constante análise e reflexão, porque segundo Reinders (2010), e conforme referido na fundamentação teórica, tal suporta e potencia aprendizagens autónomas. Tanto na Tarefa 1 como na Tarefa 3 os alunos demonstraram-se capazes para definir os seus objetivos. Realça-se ainda a evolução verificada entre as mesmas: enquanto na Tarefa 1 foi necessário dar exemplos concretos aos alunos de como pôr em prática os objetivos que tinham delineado para si mesmos, na Tarefa 3 os alunos já mostraram capacidade para autonomamente realizar determinadas tarefas face aos objetivos delineados. As perguntas 20 e 22 do Questionário 3 vêm reforçar este dado, nas quais a maioria dos

alunos afirma que a sua capacidade para trabalharem sozinhos aumentou, assim como conseguiram autorregular as tarefas a que se proponham fazer.

A promoção de momentos de análise e reflexão verificou-se ser uma estratégia bastante utilizada na fase de observação estruturada. Contudo, era promovida de uma forma passiva, em que os alunos ouviam e observavam a professora titular na explicação de determinados pormenores de exercícios/movimentos técnicos, sem que esta explicação implicasse uma participação ativa destes. Para tal, na intervenção da professora estagiária, pretendeu-se que esses momentos implicassem um maior envolvimento dos alunos. Por exemplo, respondessem a perguntas, preenchessem tabelas de autoavaliação, verbalizassem e demonstrassem capacidade de exprimir os seus objetivos, e corrigissem os colegas. No início da implementação deste tipo de abordagem, os alunos mostraram alguma dificuldade/receio em se exporem/exprimirem e serem participativos. Contudo, e maioritariamente durante as aulas do 2º período letivo, esta situação foi sendo ultrapassada. No entanto, no 3º período letivo verificou-se novamente uma diminuição da participação dos alunos durante as aulas. Esta diminuição pode-se dever ao facto de, no 3º período letivo, a maioria das aulas ter servido para preparar o teste final, tendo um cariz mais diretivo, nas quais não havia espaço suficiente para os alunos participarem ativamente.

De acordo com a temática subjacente ao estágio desenvolvido, ao tornar os alunos mais participativos e ativos, o professor está a dar oportunidade para que possam tomar iniciativa face às suas aprendizagens, vivenciando-as como um processo volitivo, e conseqüentemente se tornarem mais autónomos. Apresenta-se como exemplo desta estratégia a segunda aula da Etapa 3, na qual, depois de terem sido distribuídos os exercícios que cada grupo ficou responsável por demonstrar na aula seguinte, alguns alunos ficaram na sala a rever os mesmos, evidenciando que quando era dada oportunidade aos alunos de serem responsáveis e, conseqüentemente, de se sentirem envolvidos no processo de aprendizagem, estes mostravam-se ativos e motivados para realizarem as tarefas propostas. No entanto, este sentido de responsabilidade nem sempre esteve presente, verificando-se que quando implementadas atividades diferentes daquelas que os alunos estavam habituados, alguns não se comportavam adequadamente. Por exemplo, no início da terceira aula da Etapa 3, na qual os alunos marcavam os exercícios e corrigiam os colegas, foi difícil gerir alguns comportamentos. Quando tal acontecia, sensibilizou-se os alunos para a importância de se tornarem responsáveis pela sua aprendizagem, explicando-lhes as razões e os objetivos das atividades propostas. Os autores Niemiec e Ryan (2009) reforçam esta ideia, afirmando que: "Another important aspect of autonomy support that has been shown to facilitate internalization is that teachers provide students with a meaningful rationale for why a learning activity is useful." (Niemiec & Ryan, 2009, p. 139).

As afirmações referidas anteriormente sobre a gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula, levam à reflexão sobre a capacidade/necessidade dos professores em saber gerir os comportamentos com autoridade, mas sem serem autoritários. Ou seja, saber implementar regras, utilizando uma linguagem não controladora e explicando o porquê de certas exigências impostas. Reeve (2006) afirma que:

Relying on informational, noncontrolling language addresses the problem teachers face when they need to respond to students' motivational problems, like listlessness, poor performance, or inappropriate behavior. To respond to displays of lackluster motivation or poor performance, a controlling teacher will generally treat poor performance evaluatively (perhaps as a target for criticism) and communicate classroom requirements through no-nonsense messages that are rigid and pressuring (eg., "Work faster, you should've been done by now"). In contrast, autonomy-supportive teachers treat students' poor performances as problems to be solved, and they communicate classroom requirements through a language that is informational and flexible. (Reeve, 2006, p. 229-230)

Neste sentido, pretendeu-se levar os alunos a perceber quais as consequências dos seus atos, ao invés de controlar as suas ações. Ainda dentro desta temática, é de salientar que o comportamento de alguns alunos foi menos adequado, principalmente durante o 3º período letivo, observando-se a necessidade de, por vezes, utilizar uma linguagem mais controladora face a estes comportamentos. Tal poderá se relacionar com a diminuição da motivação, verificada através da análise comparativa da pergunta 2 dos três questionários, e também da análise resultante da observação *in loco* das aulas de participação acompanhada e lecionação.

Durante as aulas implementadas na fase de lecionação teve-se em consideração a estrutura, uma das características de ambientes promotores de autonomia referida na fundamentação teórica. Deste modo, explicou-se as tarefas e os exercícios de uma forma clara, precisa e coerente; apresentou-se os objetivos das aulas, dos exercícios e de determinadas exigências técnicas e comportamentais; orientou-se os alunos sem se usar uma linguagem controladora; e interveio-se sempre que necessário, quer para gerir comportamentos, quer para estimular a participação dos alunos na aula. Os autores Sierens et al. (2009) apontam uma questão relevante ao afirmar que os alunos podem tornar-se também mais estruturados na sua aprendizagem, quando os seus professores também o são no seu ensino:

(...) when teachers are highly structuring in their own teaching, students might begin to imitate these techniques in their own learning. Thus, highly structuring teachers are likely to foster SRL [self-regulated learning] through a modelling process as well. (Sierens et al., 2009, p. 60)

Contudo, é provável que os alunos se tenham sentido pouco orientados, uma vez que as estratégias utilizadas pelas professoras estagiária e titular nem sempre eram coincidentes. Por exemplo, a utilização dos cadernos apenas se realizava nas aulas da professora estagiária, o que para os alunos poderia representar pouca coerência. Este dado pode também ser uma das possíveis razões para explicar a pouca adesão à utilização dos mesmos por parte de alguns alunos. Porém, através da análise das perguntas 25 e 26 do Questionário 3, a maioria dos alunos afirmou que os cadernos foram úteis e que facilitaram a sua aprendizagem.

Assim como os ambientes promotores de autonomia podem variar num continuum entre altamente promotores de autonomia e altamente controladores (Reeve, 1998; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004), a resposta dos alunos face às diferentes estratégias implementadas também variaram num continuum entre altamente capazes de apresentar comportamentos autónomos e altamente incapazes de apresentar comportamentos autónomos. Deste modo, identificou-se diferentes perfis de alunos que tendiam a adotar atitudes que revelavam autonomia, de uma forma mais ou menos consistente. Isto leva à reflexão sobre a individualização do ensino e da importância do papel do professor em estar atento às diferentes necessidades, interesses e expectativas de cada aluno. No ensino da Dança muitas vezes as turmas integram muitos alunos, e realizar um ensino mais individualizado pode tornar-se mais difícil, mas não impossível. Por exemplo, a segunda e terceira aulas da Etapa 2 de lecionação e a aula onde foi preenchida a autoavaliação referente ao 2º período letivo, demonstraram uma forma de o fazer. Assim como a utilização constante de *feedback* nas aulas pode ser uma forma de estimular cada aluno individualmente, tendo em consideração os seus valores, interesses e necessidades.

Analisando a motivação dos alunos através dos dados obtidos nos três questionários verifica-se, como referido anteriormente, uma ligeira diminuição da mesma. Apesar deste dado ser contraditório com os dados obtidos na pergunta 19 do Questionário 3, no qual a maioria dos alunos respondeu que o seu interesse nas aulas de TDC aumentou relativamente ao início do ano, não se pode deixar de considerar que tenha realmente existido uma diminuição da motivação em alguns alunos, uma vez que tal também foi verificado na observação *in loco* das aulas de participação acompanhada e lecionação. Propõem-se duas possíveis explicações para tal: uma, já referida anteriormente, remete-nos para a maior

frequência de comportamentos menos adequados de alguns alunos; e a outra, relaciona-se com a diminuição da percepção dos alunos face ao reconhecimento da sua perspetiva, verificada na análise comparativa das perguntas 3, 7 e 12, dos três questionários. Ou seja, pode-se concluir que reconhecer a perspetiva dos alunos, ouvi-los atentamente, responder às suas perguntas satisfatoriamente, assim como saber gerir de forma adequada os comportamentos dos alunos, pode ter influência na sua motivação.

Com a análise geral do decorrer do estágio, e tendo em conta a resposta dos alunos face às estratégias implementadas, foi evidente que a promoção de autonomia na aprendizagem é um processo longo, reforçando as afirmações de Reinders (2010). Também os autores Sierens et al., (2009) afirmam que a capacidade de ser um aluno autoregulado não acontece automaticamente e nem sempre é fácil de ser conseguido. Ou seja, pode-se concluir que é necessário tempo e consistência para que as competências inerentes à autonomia sejam assimiladas e incorporadas pelos alunos. Aqui, é de salientar a pouca intervenção da professora estagiária face à quantidade de aulas totais de TDC durante todo o ano letivo. O tempo de contacto com os alunos e a consequente consistência das estratégias implementadas não foi o suficiente para apresentar resultados significativos nos alunos. Tal situação reforça a necessidade de tempo para a implementação de estratégias que levem à autonomia na aprendizagem.

Os autores Bozack et al. (2008), Guimarães e Boruchovitch, (2004), Reeve (2006), Reinders (2010), Quested e Duda (2011) abordam o papel do professor na criação de ambientes promotores de autonomia, reforçando que este é essencial e primordial para promover a autonomia nos processos de ensino e aprendizagem. Tal tornou-se evidente durante a implementação das diferentes estratégias ao longo do decorrer do estágio. Por exemplo: a monitorização e orientação da Tarefa 1, para que os alunos conseguissem determinar as tarefas a realizar; o incentivo à aplicação das Tarefas 1 e 3 nas primeiras aulas, necessário para que estas se tornassem um hábito nos alunos; a contribuição da professora estagiária no incentivo à exposição de dúvidas/perguntas e à participação dos alunos na aula; a orientação da professora estagiária em todos os momentos em que os alunos exploravam autonomamente e realizavam tarefas individualmente; o preenchimento dos registos finais da aula (uma tarefa menos bem-sucedida, possivelmente justificada pela pouca orientação providenciada pela professora estagiária); o incentivo à realização de outras tarefas quando havia necessidade de adaptar a participação dos alunos na aula (por exemplo: alunos que assistiam às aulas); e o planeamento das aulas e das tarefas a implementar, tendo em conta a capacidade e resposta dos alunos, orientando-os para um processo contínuo e progressivo face à autonomia.

Face ao trabalho desenvolvido durante todo o processo de estágio, concluiu-se que as diferentes estratégias promotoras de autonomia, mencionadas na fundamentação teórica, foram passíveis de ser implementadas em aulas de TDC e nas quais a professora estagiária teve um papel determinante na sua concretização. Consequentemente, os alunos evidenciaram capacidade para serem mais autónomos e as suas aprendizagens pareceram ser mais significativas. De salientar ainda que, neste estudo, não foi possível verificar uma correlação entre o aumento da promoção de autonomia e da motivação dos alunos, necessitando-se de um estudo mais aprofundado para obter conclusões mais específicas. Deste modo, reforça-se o papel do professor na promoção da autonomia na aprendizagem e de que o processo de autonomia exige tempo para ser efetivo.

Capítulo V - REFLEXÕES FINAIS

Apresentando uma retrospectiva do decorrer do estágio e tendo em consideração todo o seu processo e também a escrita deste relatório, destaca-se a constante reflexão e análise sobre as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas, essencial para o decorrer do mesmo. A fundamentação teórica do estudo apresentado, que serviu de base de sustentação para todo o trabalho desenvolvido, foi-se evidenciando como uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional da professora estagiária. À medida que o tema de estudo era aprofundado, percebeu-se que a sua aplicação ia ao encontro das expectativas iniciais e da motivação para realizar este estudo. Assim como as estratégias propostas de promoção de autonomia eram passíveis de ser aplicadas em aulas de TDC e de coexistirem com diferentes metodologias. Também a motivação para o realizar foi-se intensificando com o decorrer do estágio, ao se verificar que na prática a fundamentação teórica deste estudo se tornava mais clara, esclarecedora e com sentido, reforçando os ideais de uma prática pedagógica que se pretende continuar a adotar no futuro.

Durante o decorrer do estágio, nas suas diferentes fases, teve-se em conta as especificidades da turma e da escola (número de alunos, horário, plano de estudos, objetivos pedagógicos, atividades escolares), pretendendo-se que as estratégias de ensino aplicadas acrescentassem e potenciasses novas aprendizagens. Para tal, existiu uma constante adaptação, quer da distribuição das horas previstas no Regulamento do Curso e no Regulamento do Estágio, quer do plano de ação e das estratégias inicialmente previstas. Contudo, manteve-se uma coerência entre as mesmas e conseguiu-se que estas se interligassem, correlacionassem e fossem ao encontro dos objetivos previamente delineados, considerando-se este um aspeto positivo do estágio.

Os objetivos deste estudo foram concretizados e as expectativas face aos resultados obtidos foram, na sua maioria, ao encontro dos artigos que sustentam a fundamentação teórica deste relatório. Contudo, verifica-se que este estudo apresenta limitações, por exemplo no que diz respeito à análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos nos questionários. Ainda assim, estes foram tidos em consideração e forneceram informação determinante para a discussão final dos dados. Em estudos futuros recomenda-se que a elaboração dos questionários reflita de uma forma mais específica a realidade do trabalho desenvolvido.

Verificou-se ainda que as horas de contacto com os alunos não foram suficientes para que houvesse resultados significativamente quantificáveis, sendo que tal dado deve ter sido em consideração em estudos futuros. Esta situação reforça também a fundamentação teórica encontrada, na qual se afirma que desenvolver a capacidade de autonomia na aprendizagem é um processo longo. Considera-se ainda que as estratégias/tarefas implementadas durante

as várias fases do estágio apresentam um exemplo de promoção de autonomia na aprendizagem, não se esgotando em si mesmas, e podendo ser adaptadas a outras realidades, assim como implementadas de diversas formas. A promoção de autonomia é um processo e, como tal, exige tempo para que as competências que esta desenvolve sejam incorporadas pelos alunos. Assim, crê-se essencial que este processo seja mantido ao longo de toda a formação dos mesmos e deva ser incentivado/potenciado pelo professor.

De destacar ainda que a realização de uma prática pedagógica em Ensino Artístico Especializado permitiu estar em contacto com diferentes realidades de ensino e, conseqüentemente, aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas do ensino da Dança, nomeadamente da TDC. Aqui, salienta-se a relação estabelecida entre a professora estagiária e a professora titular, na qual houve uma preocupação em manter uma proximidade e uma coerência entre as aulas lecionadas, e em unir os interesses e objetivos gerais da turma com as estratégias implementadas.

Durante a realização do estágio, e desde o primeiro contacto com a Escola Cooperante, verificou-se uma receptividade e interesse desta face ao tema do estudo, sendo disponibilizadas as condições necessárias para a implementação do mesmo. Verificou-se que a Escola Cooperante desenvolvia atividades internas que iam ao encontro do tema de estudo, vivenciando-se um ambiente propício à implementação do mesmo. A relação com os professores da escola e com todos os intervenientes do processo de estágio foi determinante para a integração do estudo na dinâmica escolar, salientando-se a colaboração da professora cooperante e a forma como sempre estimulou e motivou a concretização deste estágio. Também os alunos da turma do 3ºC mostraram-se disponíveis e interessados, colaborando em todo o processo e demonstrando respeito pelo trabalho desenvolvido pela professora estagiária.

A concretização deste estágio foi fundamental para o desenvolvimento de competências inerentes ao ensino da Dança, nomeadamente da TDC, no sentido de um aperfeiçoamento, quer no domínio profissional, quer no domínio científico. Após a concretização deste estudo não se pretende encerrar o trabalho desenvolvido, mas dar-lhe continuidade na prática diária do exercício da profissão de professora de Dança. Neste sentido, e numa perspetiva futura, espera-se que este tema possa ser desenvolvido noutras situações, incentivando alunos, professores e profissionais da Dança a debruçarem-se sobre ele. Acredita-se que os processos de ensino e aprendizagem estão sujeitos a constantes mudanças, face aos paradigmas sociais, culturais e ideacionais, e, para tal, os estudos sobre os mesmos devem-se manter a par de tais transformações.

Bibliografia

- Balancho, M. J., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bozac, A. R., Vega, R., McCaslin, M., & Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110 (11), 2389–2407.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cravo, A. (2004). Promoção de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira: Uma estratégia de investigação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em educação: Abordagens conceituais e práticas* (pp. 131-147). Porto: Porto Editora.
- Cho, D. (s.d.). *Autonomy of the student: Maintaining ballet's relevance as an art form through pedagogy*. Consultado em maio 14, 2016, do website JURN: http://triceratops.brynmawr.edu/dspace/bitstream/handle/10066/16558/Cho_thesis_2015.pdf?sequence=1
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Jang, H., & Reeve, J. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346.

- Diseth, A., & Samda, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education* , 17, 269-291.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion* , 27 (3), 199-223.
- Geme, L. (2010), *Perceived autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation and well-being: Verification of self-determination theory in dancers in finland*. Tese de mestrado, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland
- Ginasiano. (s.d.). Consultado em maio 14, 2016, em <http://www.ginasiano.pt>
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology* , 38, 375-382.
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 17 (2), 143-150.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hmare, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *J Youth Adolesc.* , 41 (3), 245-255.
- Hancox, J. E. (2014). *Examination of the social-environmental and motivational processes operating in dance contexts: a self-determination theory approach*. Tese de doutoramento, University of Birmingham , Birmingham, England.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* , 7, 133-144.
- Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República nº 146 - 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto. *Diário da República nº 156 - 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Priberam Informática, S. S. (2013). *Priberam Dicionário*. Consultado em março 28, 2016, em www.priberam.pt

Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine & Science* , 15 (1), 3-14.

Quested, E., Duda, J. L., Ntoumanis, N., & Maxwell, J. P. (2013). Daily fluctuations in the affective states of dancers: A cross-situational test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise* , 14, 586-595.

Râman, T. (2009). Collaborative learning in the dance technique class. *Research in Dance Education* , 10 (1), 75-87.

Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Education Psychology* , 23, 312-330.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitator: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal* , 106 (3), 225-236.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), 39-55.

Sebire, S. J., Kesten, J. M., Edwards, M. J., May, T., Banfield, K., Tomkinson, K., et al. (2016). Using self-determination theory to promote adolescent girls' physical activity: Exploring the theoretical fidelity of the Bristol Girls Dance Project. *Psychology of Sport and Exercise* (24), 100-110.

Self-Determination Theory (2017). Consultado em julho 22, 2017, em <http://selfdeterminationtheory.org>

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). Motivação na sala de aula. In *Psicologia educacional* (pp. 502-525). Portugal: McGraw Hill.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., et al. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.

Warren, G. W. (1989). *Classical ballet technique*. Florida: Board of Regents of the State of Florida.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46, 397-413.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Grelha de observação (modelo)

OBSERVAÇÃO nº	
Disciplina:	Turma:
Data:	
Prof. titular:	Observador:
Nº alunos presentes:	Ginasiano Escola de Dança
NOTA INTRODUTÓRIA	
ATITUDES, REAÇÕES E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS	
Trabalho prévio à aula	
Regras da sala	
Desempenho durante a aula	
Utilização do 'tempo livre'	
Exposição de perguntas / dúvidas	
Motivação	
Trabalho final de aula	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS / PEDAGÓGICAS	
Momentos de reflexão / análise	
Momentos de exploração autónoma	
Explicação dos objetivos de aula / exercícios	
Oportunidade de escolha	

Apresentação do exercício
Reação ao desempenho dos alunos
Reação ao erro
Estrutura
Resposta a dúvidas
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
Barra
Centro
Saltos
Pontas
DIFICULDADES TÉCNICAS

APÊNDICE B - Grelha de observação (exemplo)

OBSERVAÇÃO nº 3 / 5		1h 30m / 7h 30m
Disciplina: Técnica de Dança Clássica	Turma: 3ºC (tarde)	
Data: 25 novembro 2016	1º período	
Prof. titular: Theresa da Silva	Observador: Marta Vasconcelos	
Nº alunos presentes: 9 (+ 2)	Ginasiano Escola de Dança	
NOTA INTRODUTÓRIA		
<p>Aula sem pianista. Aula não filmada. A aula inicia com 5 minutos de atraso. Todos os alunos pertencentes à amostra presentes. Esta aula integra duas alunas que não pertencem à amostra.</p>		
ATITUDES, REAÇÕES E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS		
Trabalho prévio à aula		
<p>A professora titular chega atrasada à aula. Os alunos têm oportunidade de realizar trabalho autónomo dentro do tempo de aula, mas não o fazem.</p>		
Regras da sala		
<p>Todos os alunos demonstram comportamentos adequados, respeitando as regras da sala, a professora titular e os colegas.</p>		
Desempenho durante a aula		
<p>A maioria dos alunos participa na aula utilizando uma postura passiva, colaborando nas atividades propostas, mas com uma atitude observativa. Os alunos observam a professora titular a dar correções, estando atentos às mesmas, mas não as experimentam na prática. Quando a professora titular pergunta alguma coisa em relação ao exercício, os alunos respondem satisfatoriamente.</p>		
Utilização do 'tempo livre'		
<p>Não existem muitos 'tempos livres'. Verificam-se apenas quando a professora titular dá correções à turma. A maioria dos alunos observa com atenção as correções que são dadas. Apenas dois ou três alunos experimentam por iniciativa própria as mesmas. Enquanto esperam que a música comece, os alunos revêm o exercício, sem que a professora titular mencione tal tarefa.</p>		
Exposição de perguntas / dúvidas		
<p>As perguntas colocadas pelos alunos relacionam-se maioritariamente sobre a estrutura do exercício. Não colocam muitas perguntas. Quando colocam perguntas demonstram-se à vontade para o fazer.</p>		
Motivação		
<p>No geral, as atitudes dos alunos demonstram que estes estão motivados.</p>		
Trabalho final de aula		
<p>A aula acaba depois da hora prevista. Não é incentivado nenhum tipo de trabalho/tarefa a realizar depois da aula.</p>		

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS / PEDAGÓGICAS

Momentos de reflexão / análise

A maioria das correções são dadas durante os exercícios. Nesta aula, a professora titular já dá algumas correções entre os exercícios.

A professora titular coloca várias perguntas aos alunos:

- “Qual a diferença entre o *plié* em 1ª posição e os outros?” (referindo-se à diferença entre o movimento de *allongé* do braço). Apenas uma aluna responde;
- “Qual o tamanho da 4ª posição?”. A professora titular não dá a resposta de imediato e pede aos alunos que experimentem na prática de forma a obter a resposta;
- “Que posição é esta?” (referindo-se à 3ª posição de braços). A maioria dos alunos sabe responder à pergunta;
- A professora titular pergunta qual a altura do *petit battement* e *battement frappé*;
- “Qual a ação do pé no *petit battement*?”. A professora titular solicita aos alunos que expliquem o porquê e para quê desta ação. Os alunos respondem e a professora titular reforça a resposta com uma explicação mais aprofundada, utilizando uma aluna como exemplo a executar o movimento de *petit battement*;
- A professora titular pergunta qual os diferentes arabesques (1º, 2º, 3º e 4º);
- “O que é que tens de fazer no final da *pirouette*?”. A aluna em questão responde, experimentando na prática o movimento técnico de forma a perceber o que deve melhorar;
- “Como se chama esta coisa que fazemos com o tronco?”. Desta vez a professora titular espera por uma resposta dos alunos. Ouve-os com atenção e depois explica novamente;
- A professora titular pergunta a razão para uma aluna se ter desequilibrado a executar o exercício de *pirouette*. Não proporciona a oportunidade à aluna para responder e dá-lhe logo a resposta.

A professora utiliza uma aluna como exemplo para analisar a postura. Os alunos observavam.

Momentos de exploração autónoma

Os alunos apenas têm momentos em que podem explorar autonomamente o que pretendem quando a professora titular está a dar correções. Estes acontecem muito poucas vezes.

Não há nenhum momento em que seja especificado como um momento próprio para a exploração e experimentação autónoma face a uma determinada tarefa.

Explicação dos objetivos de aula / exercícios

Não são explicados os objetivos da aula nem os exercícios.

Oportunidade de escolha

Os alunos pedem à professora titular para realizar o exercício de *grand battement*. A professora titular permite.

Os alunos podem escolher o seu lugar durante os exercícios do centro.

Apresentação do exercício

Os exercícios são apresentados uma vez, explicando determinados pormenores relacionados com a estrutura do mesmo. A maioria dos exercícios foram realizados em aulas anteriores, já sendo conhecidos pelos alunos.

Reação ao desempenho dos alunos

Utiliza sempre o *feedback* positivo quando se refere ao desempenho dos alunos.

Reação ao erro

Não valoriza o erro. Aceita-o.

Estrutura

A uma aula é muito estruturada, dirigida pela professora, com pouco espaço para a exploração autónoma.

Resposta a dúvidas

A professora titular não incentiva a exposição de dúvidas. Quando os alunos colocam perguntas, a professora titular responde de uma forma rápida.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Barra

Todos os observados nas aulas anteriores. A acrescentar:

- *battement jeté piqué*.

Centro

Todos os observados nas aulas anteriores.

Saltos

Todos os observados nas aulas anteriores.

Pontas

Todos os observados nas aulas anteriores. A acrescentar (na barra):

- *rise* em 1ª e 2ª posições;
- *relevé* em 1ª e 5ª posições;
- *échappé* em 2ª e 4ª posições;
- *retiré*.

DIFICULDADES TÉCNICAS

A acrescentar:

- *Port de bras* atrás;
- Utilização da ½ ponta, principalmente no exercício de *battement tendu* e *battement jeté*;
- Colocação dos braços;
- *Pirouette*.

**APÊNDICE C - Ficha de síntese de Participação Acompanhada
(modelo)**

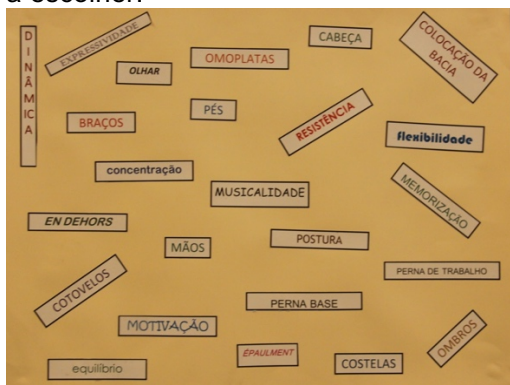
PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA nº	
Disciplina:	Turma:
Data:	
Prof. titular:	Prof. estagiária:
Nº alunos presentes:	Ginasiano Escola de Dança
NOTA INTRODUTÓRIA	
PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES / TAREFAS	
Tarefas	
Objetivos	
Estrutura	
SÍNTESE VERIFICADA PELA OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i>	
DIFICULDADES TÉCNICAS	
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
Barra	
Centro	
Saltos	
Pontas	

**APÊNDICE D - Ficha de síntese de Participação Acompanhada
(exemplo)**

PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA nº 6 / 18		1h 30m / 27h
Disciplina: Técnica de Dança Clássica	Turma: 3ºC (manhã e tarde)	
Data: 21 fevereiro 2017	2º período	
Prof. titular: Theresa da Silva	Estagiária: Marta Vasconcelos	
Nº alunos presentes: 17	Ginasiano Escola de Dança	
NOTA INTRODUTÓRIA		
<p>Aula sem pianista. Aula não filmada. Aula inicia à hora prevista. Os alunos estavam na sala alguns minutos antes da aula iniciar. O aluno a18 falta.</p>		
PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES / TAREFAS		
Tarefas		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar a Tarefa 1 e conseqüente monitorização da mesma; 2. Cada aluno, delinear um objetivo conforme o que pretendam focar-se naquela aula; 3. Ajudar a professora titular na correção dos alunos; 4. Preenchimento da tabela de autoavaliação. 		
Objetivos		
<p>Objetivos da professora estagiária (relacionados com os objetivos do estágio):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos em que os alunos possam desenvolver um trabalho autónomo no início da aula; • Proporcionar oportunidade de escolha nos alunos, face ao que pretendem desenvolver; • Desenvolver a capacidade de autoanálise. <p>Objetivos da professora titular (relacionados com competências técnicas e artísticas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o <i>épaulement</i>; • Desenvolver exercícios que impliquem a coordenação do movimento da cabeça com os movimentos das pernas (<i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>); • Na barra, realizar os exercícios <i>en dehors</i> para um lado e <i>en dedans</i> para o outro, utilizando <i>demi-detourné</i>; • Melhorar a colocação dos braços em 2ª posição e reforçar o movimento em que os braços descem de 2ª posição para <i>preparatory position</i>, mantendo a colocação das omoplatas e a força nas costas, e sem que os cotovelos estiquem durante tal movimento. 		
Estrutura		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Implementação da Tarefa 1</u> Incentivar os alunos a colocarem em prática a Tarefa 1 e orientá-los sempre que necessário intervir; 		

2. Escolha de objetivo

No início da aula proporcionar um momento de oportunidade de escolha, em que os alunos possam escolher o que pretendem desenvolver naquela aula. É levada para aula um cartaz com vários objetivos, de forma a providenciar exemplos que ajudem os alunos a escolher.



3. Ajuda nas correções

Ajudar a professora titular, sempre que necessário e impertinente, a corrigir os alunos e criar momentos de análise e reflexão sobre as correções dadas.

4. Preenchimento da tabela de autoavaliação

De forma semelhante ao que foi realizado na Etapa 1 de lecionação, os alunos preenchem uma tabela de autoavaliação na aula, em relação ao seu desempenho face ao objetivo delineado.

Data	Observação	A melhorar

SÍNTESE VERIFICADA PELA OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

- Não foi realizado **trabalho prévio à aula**. Os alunos estavam na sala alguns minutos antes da aula iniciar, mas não realizaram nenhum exercício/aquecimento, nem iniciaram a implementação da Tarefa 1. Quando a professora titular chegou dirigiu um aquecimento.

Na aula foram realizados os seguintes exercícios (marcados e lecionados pela professora titular) e dadas as seguintes correções/indicações:

Exercícios de Barra

1. Plié

Foi alertado para que os alunos não perdessem a colocação das omoplatas ao descer os braços de 2ª posição para *preparatory position*. A professora estagiária reforçou através da imagética de que como se tivessem um ovo debaixo de cada axila e não pudessem esmagar o ovo, nem perder a tensão e ele cair no chão.

2. Battement tendu

Foco na utilização das cabeças em coordenação com os movimentos das pernas.

3. Battement jeté piqué

4. Battement jeté

Foi alertado pela professora titular para a dinâmica de movimento de *battement jeté* (acento dentro) e *battement jeté piqué* (acento fora).

5. Rond de jambe à terre

6. Battement fondu

7. Battement frappé double e petit battement

8. Adage

Exercícios de centro

9. Grand battement com retiré e pirouette en dehors

Os alunos demonstraram dificuldade no *retiré* ½ ponta, não fixando o pé no *retiré* e perdendo o equilíbrio. A professora titular corrigiu os alunos nesse sentido.

10. Pirouette en dedans

Os alunos demonstraram dificuldade na utilização de *spot* e na colocação do *retiré devant*.

11. Pas de valse

Quando foi executado *pas de valse* em paralelo, a professora titular pediu aos alunos para realizarem o exercício de olhos fechados. A maioria dos alunos tiveram dificuldade em o fazer: não conseguia estar na música. A professora titular pediu para metade da turma realizar o exercício com os olhos fechados enquanto os restantes alunos observavam (e depois trocaram). No final do exercício, a professora titular referiu que apenas alguns alunos conseguiu executar o *pas de valse* dentro dos tempos musicais pretendidos. Explicou que era normal que fosse mais fácil para alguns 'sentir' a música, sendo que quem sentisse dificuldade devia contar a música. A professora estagiária interveio, perguntando "Como é que vocês contam esta música?". Os alunos responderam "1,2,3", e "Onde é o tempo forte?" "No 1", "Então agora pensem que movimento fazem no tempo forte e acentuem-no, sentido a dinâmica no vosso corpo".

12. Sauté, echappé 2ª e assemblé

Os alunos demonstraram dificuldade na coordenação dos *épaulements* no *echappé* e *assemblé*, e na colocação dos braços. No final do exercício a professora estagiária perguntou "Lembram-se do que trabalhámos na 5ª feira passada com a turma da manhã?" Apenas a aluna a3 respondeu "As omoplatas". A professora estagiária voltou a reforçar que deviam pensar nos braços como um prolongamento das omoplatas e que estas deviam estar sempre fortes e colocadas, para que os braços não ficassem abandonados durante o exercício.

13. Echappé 2ª e assemblé

Os alunos demonstraram dificuldade na coordenação dos *épaulements* no *echappé* e na colocação dos braços.

- Durante a aula foi proporcionado '**tempo livre**' entre a marcação de alguns exercícios e a realização dos mesmos. Quase todos os alunos o aproveitaram ativamente, para consolidar a apreensão do exercício, sem que fosse necessária o incentivo/direção das professoras.

- Não foram expostas muitas **dúvidas**. A professora titular incentivava a exposição de dúvidas no final de marcar os exercícios, principalmente na barra.
- Existiram alguns **momentos de reflexão** na aula, quando apresentadas dificuldades em certos exercícios (referidas acima). Assim como foi pedido em alguns exercícios que os alunos pensassem em como seria o exercício *en dedans* (por exemplo: no *battement frappé* na barra).
- Houve um momento na aula em que a professora titular incentivou os alunos a experimentarem o exercício e explorarem-no autonomamente. Apesar da tarefa em si ter sido especificada e dirigida pela professora titular, verificou-se a oportunidade dos alunos poderem ter um **momento de exploração autónoma**.
- No início da aula a professora titular expôs quais os **objetivos** em que a aula se iria focar, explicando detalhadamente o que pretendia que os alunos atingissem. Não providenciou a **explicação** de determinadas exigências nem de determinados **exercícios**.
- A professora titular não providenciou **oportunidade de escolha**. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual o objetivo pessoal no qual se pretendiam focar, incentivada pela professora estagiária.
- Os **exercícios** foram sempre **apresentados** aos alunos com explicações detalhadas, em momentos específicos do exercício.
- Na **reação ao desempenho** dos alunos prevaleceu o *feedback* positivo.
- Foram **utilizados os erros/dificuldades apresentados** pelos alunos para criar momentos de análise.
- A aula apresentou-se **estruturada**, com espaço para momentos de análise e algum espaço para experimentação, mas sempre dirigidos/orientados pela professora titular.
- A maioria dos alunos mostrou-se **motivado**. Os alunos a3, a9 e a13 mostraram durante toda a aula uma forte motivação e esforçaram-se ao máximo. Já o aluno a15 demonstrou pouco interesse e motivação, executou todos os exercícios sem vontade, mesmo depois de ter sido alertado para dar o seu melhor. O aluno a5 iniciou a aula dizendo que estava cansado, durante o aquecimento. A professora titular deu-lhe a hipótese de se sentar e começar a aula quando estivesse com mais força. Contudo, o aluno preferiu continuar a realizar o aquecimento e durante a aula manteve uma atitude ativa e interessada.
- Os alunos a3, a9 e a13 ficaram no **final da aula** a rever o exercício de *Echappé*. Este exercício tinha utilização de cabeças que implicava coordenação entre o movimento de *échappé* em 2ª posição e a utilização de *épaulement*. Tal não ficou completamente dominado durante a aula e por isso os alunos solicitaram a ajuda da professora estagiária. Também no final da aula, a professora titular ajudou a aluna a13 a melhorar o seu *en dehors*, mostrando-lhe o que necessitava de fazer.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Barra

A acrescentar:

- Rond de jambe à terre e en l'air em plié;
- Double battement fondu à la seconde, em ½ ponta;
- Battement frappé (lento, em 4 tempos), em ½ ponta, com coordenação de épaulement;
- Petit battement (lento);
- Fouetté à terre en dehors e en dedans (lento, em 4 tempos)

DIFICULDADES TÉCNICAS

- Utilização de *épaulement*;
- Colocação dos braços, principalmente em 2ª posição;
- Coordenação entre os movimentos de cabeça e os passos a executar;
- Acentuação e dinâmica dos exercícios (nomeadamente *plié*, *battement tendu* e *battement jeté*);
- *Pirouettes*;
- Equilíbrio em *retiré*, no centro.

REFLEXÕES / PROPOSTAS DE MELHORIA

- Utilizar linguagem mais direta com os alunos, dirigindo os alunos de uma forma mais ativa;
- Coordenar prontamente e antecipadamente com a professora titular que tipo de intervenção a realizar pela professora estagiária.

APÊNDICE E - Ficha de síntese de Lecionação (modelo)

LECIONAÇÃO n°	
Disciplina:	Turma:
Data:	
Prof. titular:	Prof. estagiária:
N° alunos presentes:	Ginasiano Escola de Dança
NOTA INTRODUTÓRIA	
PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES / TAREFAS	
Tarefas	
Objetivos	
Estrutura	
SÍNTESE VERIFICADA PELA OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i>	
REFLEXÕES / PROPOSTAS DE MELHORIA	

APÊNDICE F - Ficha de síntese de Lecionação (exemplo)

LECIONAÇÃO nº 2 / 18	1h 30m / 27h
Disciplina: Técnica de Dança Clássica	Turma: 3ºC (manhã)
Data: 26 janeiro 2017	2º período
Prof. titular: Theresa da Silva	Estagiária: Marta Vasconcelos
Nº alunos presentes: 8	Ginasiano Escola de Dança
NOTA INTRODUTÓRIA	
<p>Aula sem pianista. Aula filmada. A aula inicia com 5 minutos de atrasado. O aluno a14 falta.</p>	
PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES / TAREFAS	
<p>Tarefas</p> <p>A aula é planeada em 3 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª parte, prática individual da Tarefa 1 e introdução do foco/objetivo da aula (<i>en dehors</i>), com respetiva explicação teórica e exploração prática e individual; • 2ª parte, execução dos exercícios de barra/centro/saltos/pontas, nos quais se pretende consciencializar para a utilização do <i>en dehors</i> e para as suas implicações nos movimentos executados; • 3ª parte, preenchimento duma tabela de autoavaliação da aula e análise de imagens relacionados com o objetivo desenvolvido. 	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar momentos de análise sobre exigências técnicas inerentes à Técnica de Dança Clássica; • Promover momentos de exploração individual de conceitos/caraterísticas da Técnica de Dança Clássica (em específico, <i>en dehors</i>); • Desenvolver a capacidade de autoanálise; • Fomentar nos alunos a pesquisa individual e autónoma em relação ao tema abordado em aula. 	
<p>Estrutura</p> <p><u>1ª PARTE</u> (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação da Tarefa 1 (prática individual e autónoma dos exercícios desenvolvidos e/ou outros que os alunos considerem pertinente realizar conforme os objetivos delineados); - Explicação da conduta das próximas aulas: aulas com focos de trabalho específico em que no final da aula será solicitado aos alunos que façam uma autoavaliação, escrevendo observações sobre o decorrer da aula e aspetos a melhorar. Referir que os temas a abordar foram delineados tendo em conta os objetivos delineados pelos alunos e conforme as dificuldades técnicas observadas na fase de observação estruturada e participação acompanhada); - Explicação teórica sobre <i>en dehors</i> e exploração prática, individual e autónoma, das implicações do mesmo; 	

2º PARTE (1h 10min)

Exercícios de barra

1. Plié

(Posição inicial: 1ª posição, braço em preparatory position. Preparação: port de bras para 2ª posição.)

- 1-2 plié, port de bras até 1ª posição
- 3-4 relevé, port de bras até 2ª posição
- 5-8 repete
- 1-4 grand plié, simples port de bras
- 5-8 battement tendu à la seconde e coloca em 2ª posição
- 1-16 repete em 2ª posição
- 1-16 repete em 4ª posição
- 1-16 repete em 5ª posição (no final fecha em 1ª posição)
- 1-4 port de bras devant
- 5-8 equilíbrio em 1ª posição

Estímulos/Indicações verbais:

- Antes de iniciar o exercício, fechar os olhos e visualizar as articulações coxofemorais a rodar para fora, no máximo *en dehors* que conseguirem;
- Sentir bem os músculos adutores a aumentar o *en dehors* sempre que esticamos as pernas e a máxima rotação das pernas para fora.

2. Battement tendu

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position. Preparação: port de bras para 2ª posição.)

- 1-4 plié, battement tendu devant com plié, estica e fecha
- 5-8 2 battement tendu devant
- 9-16 repete en croix
- 1-4 pas de cheval devant (em dégagé)
- 5-8 dégagé with petit passé devant
- 9-32 repete en croix

Estímulos/Indicações verbais:

- Ao fazer *plié* na perna base, sentir bem o joelho para fora (que é uma consequência do *en dehors*);
- Quando esticamos do *plié* sentir o máximo *en dehors*;
- No pas de cheval e dégagé with petit passé ter consciência do máximo *en dehors* no *coud pied*.

3. Battement jeté

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position. Preparação: port de bras para 2ª posição.)

- e 1 pas de cheval devant (45º)
- 2 fica
- 3 piqué
- 4 fecha
- 5-16 repete en croix
- 1-7 7 battement jeté passé (en cloche)
- 8 fecha 5ª devant
- e1 e2 3 jetés 1ª (última fecha 5ª derrière)
- 3-8 repete 3x
- 1-8 equilíbrio em *coud pied devant*, *pied plat*

Estímulos/Indicações verbais:

- Pensem como potenciar o *en dehors* e em que determinados movimentos este é mais exigente.

4. Rond de jambe à terre

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position. Preparação: demi rond de jambe à terre en dehors com plié, port de bras para 2ª posição.)

- 1-4 3 rond de jambe à terre en dehors, o último acaba com em degagé devant
- 5-6 relevé lent devant en l'air (45°)
- 7-8 passé retiré para arabesque en l'air (45°)
- 1-2 battement passé devant en l'air
- 3-6 grand rond de jambe en l'air até arabesque (45°)
- 7-8 battement passé devant par terre
- 1-16 repete en dedans
- 1-4 port de bras devant
- 5-8 retiré devant e fecha 5ª devant
- 1-8 repete com port de bras à la seconde
- 1-8 repete com port de bras derrière (não fecha o retiré)
- 1-8 equilíbrio retiré na 1/2 ponta, braço em 1ª posição

Estímulos/Indicações verbais:

- Exercício por excelência que trabalha o *en dehors*.

5. Battement frappé

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position. Preparação: battement jeté à la seconde, port de bras para 2ª posição.)

- 1-6 3 battement frappé double devant
- 7-8 demi grand rond de jambe en l'air até à la seconde
- 9-24 repete à la seconde e derrière
e coloca pé em coud pied devant
- 25-32 8 petit battement
- 1-16 equilíbrio em retiré devant ½ ponta, braço em 1ª posição

Estímulos/Indicações verbais:

- Movimento/posição da coxa que deve estar sempre *en dehors*.

Exercícios de centro

6. Adage

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras para 2ª posição.)

- 1-4 développé devant
- 5-8 développé derrière
- 1-4 développé à la seconde e desce a perna para 45°
- 5-7 3 rond de jambe en l'air en dehors
- 8 fecha 5ª derrière
- 1-16 repete outro lado

Estímulos/Indicações verbais:

- Joelhos bem para fora no *retiré*;
- Tomar em atenção à posição da coxa durante o *rond de jambe en l'air*. Em que devem pensar? Porquê?

7. Grand battement

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, croisé - ponto 8. Preparação: port de bras para 2ª posição.)

- 1-6 3 grand battement devant, último fecha 5ª devant em plié, braços em grande posição
- 7-8 retiré passé derrière, vira para croisé - ponto 2
- 1-8 repete derrière, com retiré passé devant, vira para en face - ponto 1, braços em 3º arabesque
- 1-8 4 grand battement à la seconde
- 1-4 battement tendu à la seconde e fecha 5ª devant com plié
- 5-8 retiré passé derrière e fecha croisé - ponto 2

Exercícios de saltos

8. Sauté

(Posição inicial: 1ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1-4 4 sauté em 1ª posição, o último fecha 5ª devant croisé - ponto 8
- 5-8 repete outro lado
- 1-6 3 echappé 2ª posição
- 7-8 estica e plié
- 1-16 repete a fechar primeiro para o lado esquerdo

Estímulos/Indicações verbais:

- Joelhos no *echappé* para fora, que é um sinal de que estamos a rodar a articulação coxofemoral para fora.

9. Assemblé

(Posição inicial: 5ª posição, perna direita atrás, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1 assemblé dessus
- e 2 estica e plié
- 3-4 repete
- 5 assemblé dessus
- 6 sobressaut
- 7-8 repete
- 1-8 repete do início
- 1-16 repete en dedans, com assemblé dessus

Estímulos/Indicações verbais:

- Lembramos que estamos a trabalhar o *en dehors*, por isso temos que pensar em quê durante o exercício?

10. Sissone

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, effacé - ponto 2. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1-2 sissone ouvert devant e temps levé para fechar 5ª posição, braços abrem para 2ª posição e mantêm-se em 2ª posição
- 3-4 2 sissone fermé devant
- 5 sissone ouvert devant
- 6 pas de bourré, vira para ponto 8, fecha braços para preparatory position
- 7-8 espera
- 1-8 repete para o outro lado

11. Batterie

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1 echappé 2ª posição (não fecha)
- 2 salta e junta pés em 5ª posição devant no ar; e volta a abrir 2ª posição
- 3 repete
- 4 battu para fechar 5ª posição derrière
- 5-16 repete 3x

Exercícios de pontas (raparigas) / grandes saltos (rapazes)

12. Saltos 1 - Grand échappé

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1 grand echappé 2ª (sem fechar), braços 2ª posição
- 2 sauté para arabesque, vira para ponto 3, braços 1º arabesque
- 3 sauté para 2ª posição, vira para ponto 1, braços 2ª posição

- 2 sauté para arabesque, vira para ponto 7, braços 1º arabesque
- 5-6 pas de bourré, vira ponto 1, braços para preparatory position
- 7-8 grand echappé 2ª posição, port de bras para 2ª posição e fecha em preparatory position

Estímulos/Indicações verbais:

- Ter atenção ao aterrar dos saltos em manter o *en dehors*.

13. Pontas 1 - Echappé

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 2. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1-4 duplo echappé 2ª posição, port de bras para 2ª posição e fecha em preparatory position
- 5-8 repete
- 1-2 echappé 4ª posição, braços em pequena pose, oposição
- 3-4 echappé 2ª posição, braços 2ª posição
- 5-6 echappé 4ª posição, braços em pequena pose, oposição
- 7-8 relevé 5ª, braços em 1ª
- 1-16 repete outro lado

Estímulos/Indicações verbais:

- Pensar que se conseguíssemos estar 180º de *en dehors*, os dois calcanhares ficavam virados um para o outro no *echappé* em 2ª posição. E como ficariam no *echappé* em 4ª posição?

14. Saltos 2 - Tour en l'air

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, en face - ponto 1. Preparação: port de bras até demi-seconde e volta a preparatory position.)

- 1 changement com ¼ de volta, para ponto 3
- 2 estica, plié
- 3-8 repete, dando a volta completa
- 1 changement com ½ volta, para ponto 5
- 2 estica, plié
- 3-4 repete
- 5-6 prepara braços para pequena pose
- 7-8 tour en l'air (completo)
- 1-16 repete outro lado

15. Pontas 2 - Courrus

(Posição inicial: 5ª posição, braço em preparatory position, croisé - ponto 82. Preparação: port de bras até 2ª posição.)

- 1-7 courrus sur place, port de bras até 3ª posição
- 8 desce da ponta, para coud pied derrière
- 1-5 courrus a avançar para a frente, port de bras para arabesque à deux
- 6-7 retiré passé derrière, braços em 1ª posição
- 8 coupé derrière
- 1-16 repete outro lado

3ª PARTE (5 min)

- Preencher a ficha de autoavaliação referente à aula, tendo em conta o objetivo que foi proposto no início da aula;
- Analisar as imagens (a execução de algumas está correta e de outras incorretas). Analisar os pormenores de cada imagem (o que está incorreto - porque razão está incorreto, como deveria estar para estar correto; o que está correto - porque razão está correto, como se pode desde logo perceber que está correto).

EN DEHORS



Data	Observação	A melhorar

SÍNTESE VERIFICADA PELA OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

- O **trabalho prévio à aula** não foi realizado por iniciativa dos os alunos. Enquanto a professora titular estava a preparar o material para a aula, a professora titular pediu aos alunos que corressem à volta da sala;

- No início da aula, houve um tempo de **exploração autónoma** do *en dehors* que foi utilizado pelos alunos, de forma individual. Os alunos demonstraram alguma à vontade para explorar o que estava a ser explicado. A maioria dos alunos ainda apresentou algumas dificuldades em explorar autonomamente movimentos, havendo a necessidade de orientar os alunos para o que fazer. Durante a aula, não foram criados momentos de exploração autónoma.

- No início da aula, após a pergunta sobre o que é *en dehors*, os alunos responderam satisfatoriamente sobre este conceito (por exemplo: “é a rotação das pernas”; “vem daqui da coxa”), tendo uma participação ativa nas respostas às perguntas que foram sido feitas sobre este conceito.

- O **objetivo da aula** foi explicado pela professora estagiária aos alunos no início da aula. E foi também reforçado em todos os exercícios, com indicações verbais, quer na demonstração do exercício, quer na execução do exercício com correções aos alunos.

- Durante o decorrer da aula, foram proporcionados pontualmente, alguns **momentos de ‘tempo livre’** a utilizar de forma individual pelos alunos. Contudo, ainda sobre orientações específicas da professora estagiária. Por exemplo, era dado tempo aos alunos para experimentarem determinadas correções. A maioria dos alunos aproveitou-o ativamente. Entre os exercícios não houve muitos ‘tempos livres’, uma vez que este tempo foi proporcionado no início da aula, para exploração do movimento de *en dehors*, após a explicação teórica do mesmo. Entre a barra e o centro foi proporcionado aos alunos, um tempo para realizarem o que pretendessem. Os alunos utilizaram-no na sua totalidade para alongar de forma autónoma. Quase todos os alunos realizaram os mesmos alongamentos.

- A **oportunidade de escolha** foi promovida pela opção de realizar o alongamento entre a barra e o centro, tendo em conta o objetivo da aula.

- A **exposição de dúvidas** foi sempre incentivada ao longo da aula pela professora estagiária. Contudo, os os alunos não colocaram perguntas.

- Os **momentos de análise e reflexão** tiveram a sua maior expressão no início e final da aula, com a explicação e exploração do objetivo e com o preenchimento da tabela de autoavaliação e análise das imagens. Durante a aula, estes momentos aconteciam mais pontualmente através da colocação de perguntas aos alunos e das correções/indicações verbais relativas aos exercícios e ao objetivo específico da aula. O exercício 10 apresentou mais dificuldades na sua execução e, para tal, foi proporcionado um momento de análise mais alargado neste exercício. Essa análise teve em consideração as dificuldades apresentadas e foram relacionados com o objetivo da aula.
- Na **marcação dos exercícios** foram dadas indicações verbais que pretendiam que os alunos mantivessem o foco no *en dehors* e refletissem sobre o que este implicava no corpo/movimento. Para além dos estímulos/indicações verbais planeados na estrutura da aula, foram adicionados outros conforme as respostas dos alunos. Os alunos marcavam ativamente os exercícios e nunca demonstraram uma atitude passiva na aula.
- Durante os exercícios foi dado *feedback* positivo em **reação ao desempenho dos alunos**. Contudo, não foi muito frequente e tal era dado de uma forma mais genérica, para a turma.
- A **estrutura** da aula foi coerente com os objetivos delineados e as tarefas foram expostas de uma forma clara, esclarecedora e concisa. A professora estagiária utilizou sempre uma linguagem não controladora, assim como as tarefas propostas eram orientadas pela mesma. Na 1ª parte da aula, as tarefas eram propostas e o papel da professora estagiária foi orientar os alunos para determinadas tarefas. Era dada liberdade aos alunos para realizarem as mesmas da forma que pretendessem. A maioria dos alunos pareceu estar perdido face ao que executar e, para tal, a professora estagiária teve necessidade de orientar mais especificamente esta parte da aula. A maioria dos alunos imitava as propostas de movimento/exploração da professora estagiária. A 2ª parte da aula teve um caráter mais diretivo.
- Foi evidente a análise que os alunos foram fazendo durante a aula sobre o *en dehors*, passando toda a informação teórica abordada no início da aula para o corpo/movimento. Contudo, foi essencial que alguns estímulos verbais fossem dados, de forma a relembrar e alertar os alunos para esse tipo de reflexão.
- Os alunos reagiram adequadamente às propostas apresentadas, com entusiasmo e motivação. Quando a professora colocava perguntas à turma, os alunos respondiam.
- O exercício 11 não foi lecionado, uma vez que foram encontradas algumas dificuldades no exercício anterior, aproveitando essas dificuldades para criar momentos de análise e reflexão sobre o mesmo e dando tempo aos alunos de o explorarem/experimentarem individual e autonomamente.
- Os exercícios 12, 13, 14 e 15 (exercícios de pontas e grandes saltos) não foram lecionados, visto que as alunas não trouxeram as pontas para a sala. Aproveitou-se o tempo previsto para estes exercícios para continuar a realizar o exercício 10, no qual foram verificadas algumas dificuldades de execução.
- No **final da aula**, foi realizado o registo escrito previsto (tabela de autoavaliação e análise das imagens). Os alunos aderiram a este tipo de iniciativa. Contudo, foi necessário alertar para que os alunos realizassem o registo escrito de forma autónoma (e não em grupo), sendo um momento de autoanálise e reflexão do próprio desempenho.

REFLEXÕES / PROPOSTAS DE MELHORIA

- Iniciar a aula à hora prevista, para poder monitorizar e incentivar os alunos a realizar a Tarefa 1;
- Tentar dar mais indicações verbais enquanto é feita a marcação dos exercícios;
- Na marcação dos exercícios ser mais clara nos tempos musicais;
- Dar mais *feedback* aos alunos e de uma forma mais individualizada.

Nota: Na descrição dos exercícios os estrangeirismos referentes a denominações técnicas não foram colocados em itálico, de forma a facilitar a leitura.

APÊNDICE G - Questionário 1

QUESTIONÁRIO

O presente questionário inscreve-se na realização de um estudo, inserido nas unidades curriculares Estágio I e Estágio II, do curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança.

O seu preenchimento é de carácter facultativo (opcional). É garantido o total anonimato e confidencialidade.

Obrigada pela tua colaboração!

Coloca uma cruz (X), na opção que pensas ser mais adequada.

Nas aulas de Técnica de Dança Clássica, durante o 1º período...	1 discordo	2	3	4	5	6 concordo
1. Compreendi quais os objetivos das aulas de Técnica de Dança Clássica.	1	2	3	4	5	6
2. Senti-me motivado(a).	1	2	3	4	5	6
3. Estou à vontade para esclarecer dúvidas e falar com o meu professor durante a aula.	1	2	3	4	5	6
4. Senti-me capaz de trabalhar sozinho(a).	1	2	3	4	5	6
5. Pude escolher os exercícios que realizei na aula.	1	2	3	4	5	6
6. Defini objetivos para mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
7. Expus as minhas perguntas ao meu professor sempre que necessário.	1	2	3	4	5	6
8. Tive oportunidade de escolher as tarefas a realizar.	1	2	3	4	5	6
9. Dei por mim a corrigir-me.	1	2	3	4	5	6
10. Fiquei esclarecido(a) quando expus as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5	6
11. Entendi o porquê dos exercícios e correções que me foram dadas.	1	2	3	4	5	6
12. Senti-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6
13. Percebi o que necessito de melhorar.	1	2	3	4	5	6
14. Pude executar as tarefas propostas à minha maneira.	1	2	3	4	5	6
15. Realizei exercícios/tarefas antes e depois da aula.	1	2	3	4	5	6

Coloca uma cruz (X), na opção que pensas ser mais adequada.

Frequento as aulas de Técnica de Dança Clássica...	1 discreto	2	3	4	5	6 concordo
16. Porque gosto.	1	2	3	4	5	6
17. Porque percebo a sua importância.	1	2	3	4	5	6
18. Sem serem claras as razões porque o faço.	1	2	3	4	5	6
19. Porque me é imposto.	1	2	3	4	5	6
20. Porque faz parte de quem eu sou.	1	2	3	4	5	6
21. Porque se não o fizesse, não me sentiria aceite pelos outros.	1	2	3	4	5	6
22. Porque sinto que necessito para me tornar melhor bailarino(a).	1	2	3	4	5	6
23. Porque se não o fizesse, sentia-me fracassado(a).	1	2	3	4	5	6
24. Pelo prazer que sinto em dançar.	1	2	3	4	5	6

😊 Obrigada pela tua colaboração 😊

APÊNDICE H - Questionário 2

QUESTIONÁRIO

O presente questionário inscreve-se na realização de um estudo, inserido nas unidades curriculares Estágio I e Estágio II, do curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança.

O seu preenchimento é de carácter facultativo (opcional). É garantido o total anonimato e confidencialidade.

Obrigada pela tua colaboração!

Coloca uma cruz (X), na opção que pensas ser mais adequada.

Nas aulas de Técnica de Dança Clássica, durante o 2º período...	1 discordo	2	3	4	5	6 concordo
1. Compreendi quais os objetivos das aulas de Técnica de Dança Clássica.	1	2	3	4	5	6
2. Senti-me motivado(a).	1	2	3	4	5	6
3. Estive à vontade para esclarecer dúvidas e falar com o meu professor durante a aula.	1	2	3	4	5	6
4. Senti-me capaz de trabalhar sozinho(a).	1	2	3	4	5	6
5. Pude escolher os exercícios que realizei na aula.	1	2	3	4	5	6
6. Defini objetivos para mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
7. Expus as minhas perguntas ao meu professor sempre que necessário.	1	2	3	4	5	6
8. Tive oportunidade de escolher as tarefas a realizar.	1	2	3	4	5	6
9. Dei por mim a corrigir-me.	1	2	3	4	5	6
10. Fiquei esclarecido(a) quando expus as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5	6
11. Entendi o porquê dos exercícios e correções que me foram dadas.	1	2	3	4	5	6
12. Senti-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6
13. Percebi o que necessito de melhorar.	1	2	3	4	5	6
14. Pude executar as tarefas propostas à minha maneira.	1	2	3	4	5	6
15. Realizei exercícios/tarefas antes e depois da aula.	1	2	3	4	5	6

😊 Obrigada pela tua colaboração 😊

APÊNDICE I - Questionário 3

QUESTIONÁRIO

O presente questionário inscreve-se na realização de um estudo, inserido nas unidades curriculares Estágio I e Estágio II, do curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança.

O seu preenchimento é de carácter facultativo (opcional). É garantido o total anonimato e confidencialidade.

Obrigada pela tua colaboração!

Coloca uma cruz (X), na opção que pensas ser mais adequada.

Nas aulas de Técnica de Dança Clássica, durante o 3º período...	1 discordo	2	3	4	5	6 concordo
1. Compreendi quais os objetivos das aulas de Técnica de Dança Clássica.	1	2	3	4	5	6
2. Senti-me motivado(a).	1	2	3	4	5	6
3. Estive à vontade para esclarecer dúvidas e falar com o meu professor durante a aula.	1	2	3	4	5	6
4. Senti-me capaz de trabalhar sozinho(a).	1	2	3	4	5	6
5. Pude escolher os exercícios que realizei na aula.	1	2	3	4	5	6
6. Defini objetivos para mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
7. Expus as minhas perguntas ao meu professor sempre que necessário.	1	2	3	4	5	6
8. Tive oportunidade de escolher as tarefas a realizar.	1	2	3	4	5	6
9. Dei por mim a corrigir-me.	1	2	3	4	5	6
10. Fiquei esclarecido(a) quando expus as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5	6
11. Entendi o porquê dos exercícios e correções que me foram dadas.	1	2	3	4	5	6
12. Senti-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6
13. Percebi o que necessito de melhorar.	1	2	3	4	5	6
14. Pude executar as tarefas propostas à minha maneira.	1	2	3	4	5	6
15. Realizei exercícios/tarefas antes e depois da aula.	1	2	3	4	5	6

Coloca uma cruz (X), na opção que pensas ser mais adequada.

Durante este ano letivo...	1 discordo	2	3	4	5	6 concordo
16. Consegui atingir os objetivos a que me propus.	1	2	3	4	5	6
17. Foi-me fácil perceber o que necessito de melhorar.	1	2	3	4	5	6
18. Senti mais interesse e vontade de aprender nas aulas onde pude escolher os meus objetivos/foco de trabalho.	1	2	3	4	5	6

Seleciona a opção que te parece mais adequada.

19. O meu interesse pelas aulas de Técnica de Dança Clássica, em relação ao início do ano:	Aumentou	Está igual	Diminui
20. Durante este ano, a minha capacidade para trabalhar sozinho.	Aumentou	Está igual	Diminui

21. Nas aulas implementadas pela professora Marta, senti que pude executar determinadas tarefas à minha maneira.	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
22. Foi fácil autorregular o início e o final da aula com as tarefas a que me propus.	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca

23. Criar tarefas ajudou-me a melhorar o meu desempenho na aula.	Sim	Não
--	-----	-----

24. E quais foram as tarefas que me ajudaram:

25. Foi útil poder ter um caderno.	Sim	Não
26. Os registos no caderno facilitaram a minha aprendizagem.	Sim	Não

27. O caderno ajudou-me em...

😊 Obrigada pela tua colaboração 😊

APÊNDICE J - Declaração de autorização

Declaração de autorização

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito das unidades curriculares Estágio I e Estágio II, inserida no curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, venho por este meio solicitar a autorização para realizar:

- Três questionários, de carácter facultativo, em anonimato;
- Captação de imagem ao longo do decorrer do estágio, durante o período de Janeiro a Junho de 2017;
- Captação de vídeo ao longo do decorrer do estágio, durante o período de Janeiro a Junho de 2017.

Todas as informações recolhidas (questionários, imagens e filmagens) não serão divulgadas externamente ao contexto académico de mestrado que se designam, e dentro deste, será preservado o seu anonimato. Estas informações servem para recolha de dados e implementação de estratégias, que considero essenciais para a realização do estudo. Este tem como tema a promoção de autonomia nas aulas de Técnica de Dança Clássica.

(Estagiária - Marta Vasconcelos)

(Professora de Técnica de Dança Clássica - Theresa da Silva C.)

Eu, _____ (nome do encarregado de educação) autorizo a recolha destas informações (questionários, imagens e filmagens) do meu educando _____ (nome do educando) para os fins supramencionados.

(Assinatura do E.E.)

APÊNDICE K - Atividades e tarefas para registo no caderno

Tarefa 1

(referente às aulas de participação acompanhada PA1, PA2, PA3, PA4 e PA5)

Nome:		Data:
OBJETIVO	TAREFA(S)	REFLEXÃO / AVALIAÇÃO

Etapa 1

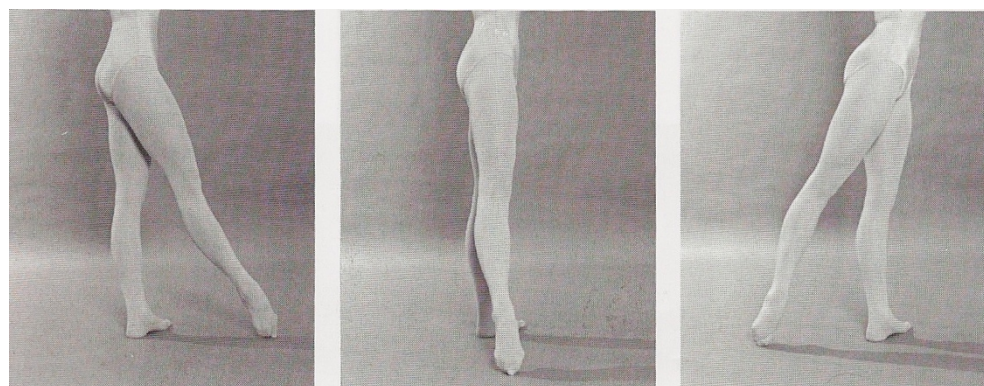
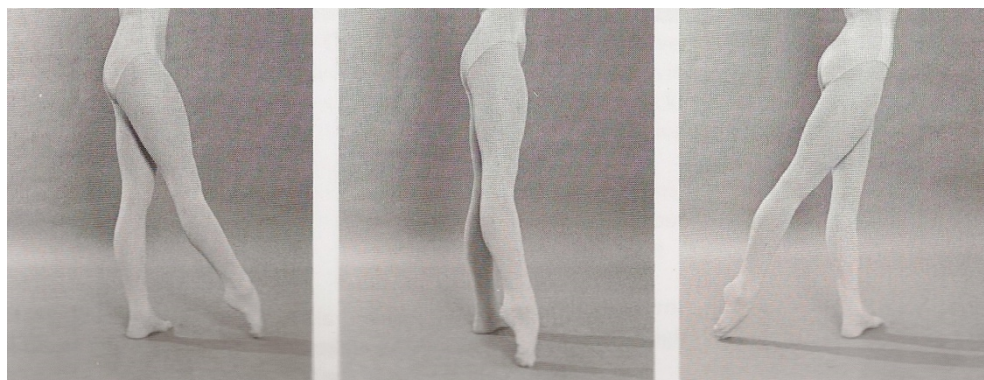
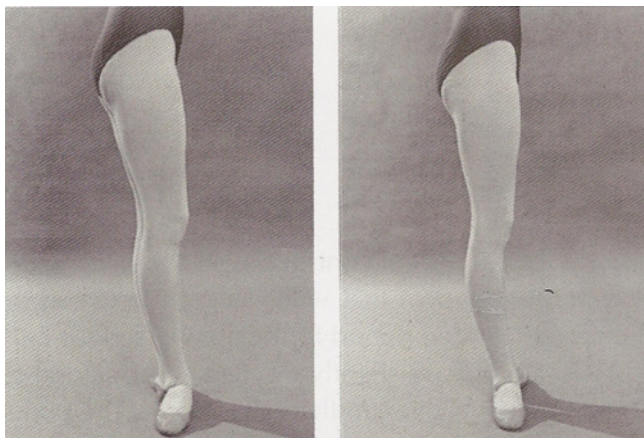
(referente à aula de lecionação L1)

Exercício	A pensar
Plié	
Bat. tendu	
Bat. jeté	
Rond de jambe à terre	
Bat. fondu	
Bat. frappé e petit bat.	
Adage	
Grand bat.	
Alongamento	
Port de bras	
Adage	
Bat. tendu	
Grand bat.	
Pas de valse	
1º salto	
Sobressaut	
Assemblé	
Sissone	
Saltos (rapazes) / Pontas (raparigas)	
No geral	

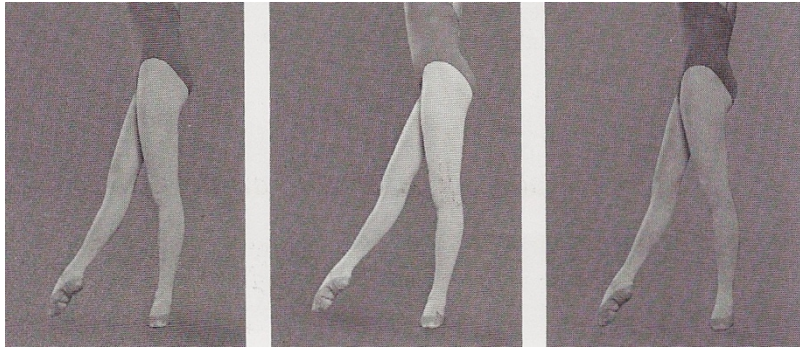
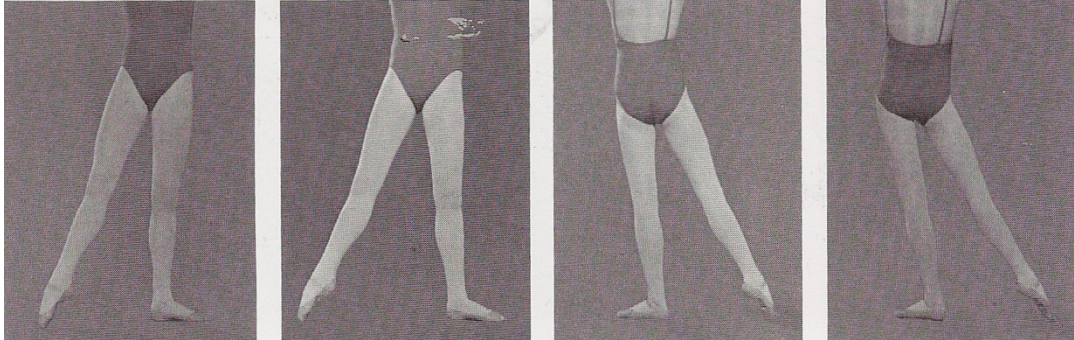
Etapa 1

(referente às aulas de lecionação L2, L3, L4, L5 e L6)

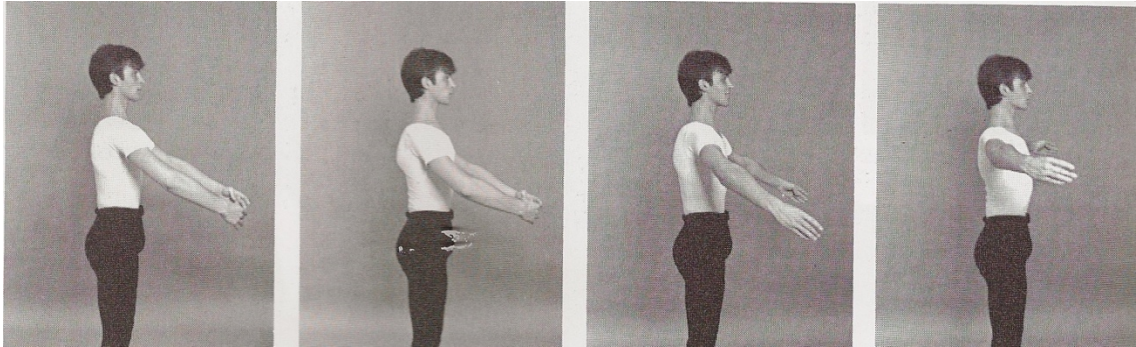
EN DEHORS

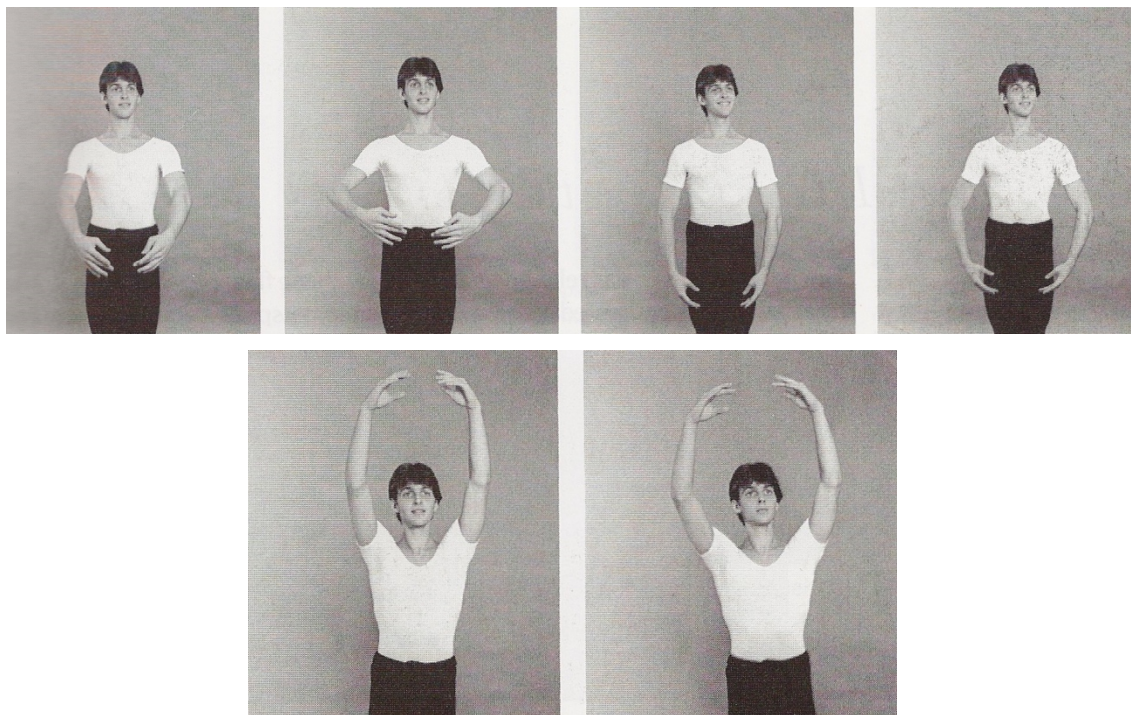


Perna base vs Perna de



BRAÇOS

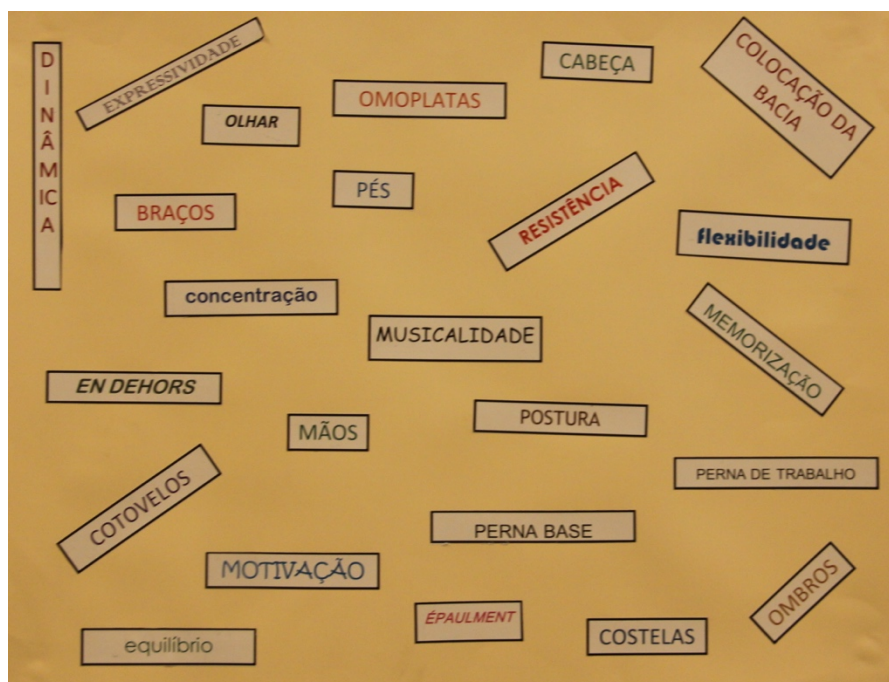




Data	Observação	A melhorar

Tarefa 2

(referente às aulas de participação acompanhada PA6, PA7, PA8, PA9 e PA10)



Data	Observação	A melhorar

Etapa 2

(referente à aula de lecionação L7)

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
Plié		
Bat. tendu		
Bat. jeté		
Rond de jambe à terre		
Bat. fondu		
Petit bat / Bat. frappé		

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
Rond de jambe en l'air		
Adage		
Grand bat.		
Bat. tendu (Centro)		
Adage (Centro)		
Grand bat. (Centro)		

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
Changement ent e batterie		
Assemblé		
Sissone		
Salto rapazes		
Pontas Echappé		
Pontas Retiré		

Tarefa 3

(referente às aulas de participação acompanhada PA13, PA14, PA15, PA16, PA17 e PA18)

Data	Início da aula	Final da aula	Em casa
FIM DE SEMANA			

Etapa 3

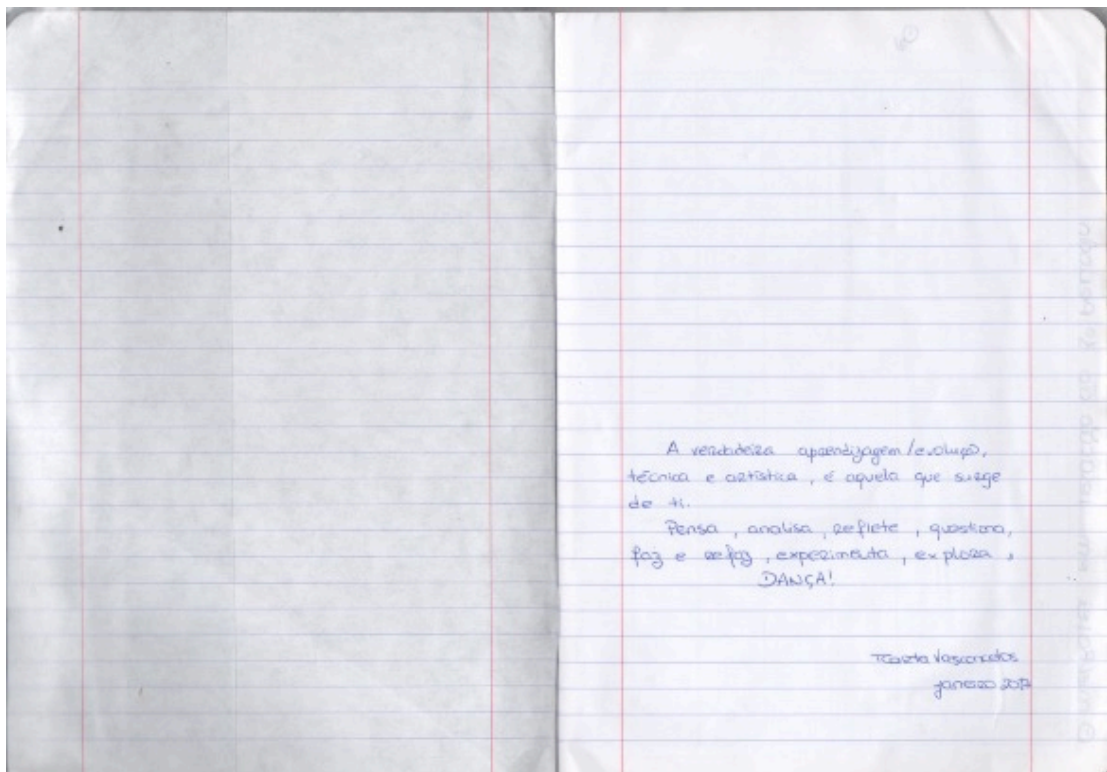
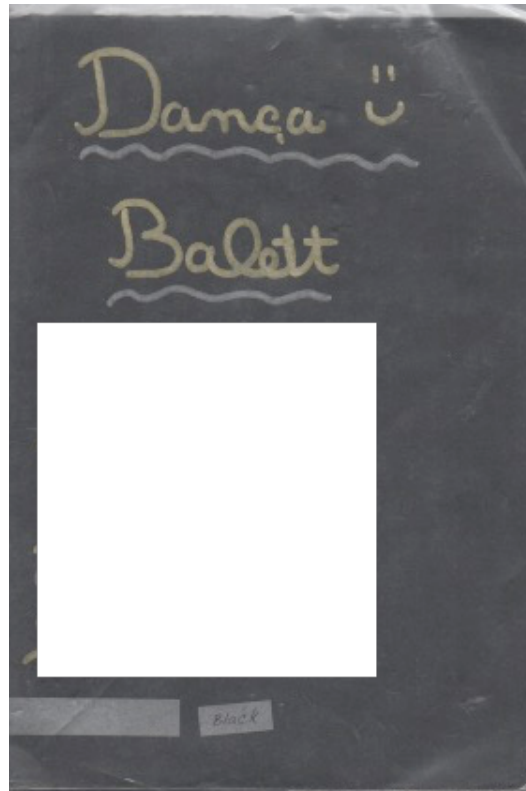
(referente às aulas de lecionação L12, L13 e L14)

	BARRA	CENTRO	SALTOS	PONTAS / SALTOS RAPAZES

Exercício	Objetivo	Indicações / A pensar

APÊNDICE L - Exemplos de cadernos preenchidos pelos alunos

Caderno 1



Objetivo em relação ao período

Nome: Basílio Z. Magalhães Matrícula: Farruco Data: 5.01.2017

OBJETIVO	TAREFAS	REFLEXÃO / AVALIAÇÃO
melhorar a minha ponta	trabalha todos os dias de aquecimento os pés e depois das aulas	acho que melhoriei mais preciso de umas mais aulas não consigo melhorar muito mais acho que
melhorar a minha flexibilidade	aquecer antes e depois das aulas	tenho melhorado a minha concentração e consigo fazer mais coisas
estar mais concentrada	manter o foco e não me distrair com brincadeiras	tenho que melhorar muito mais acho que já consegui
ter um melhor equilíbrio	manter o foco e a postura	acho que consigo melhorar o meu equilíbrio mais também
melhorar o salto das pernas	com alguns exercícios de chão que melhoraram	tenho que melhorar mais

*fazendo alguns exercícios de chão, battements tendus, e outros que trabalham as pernas

Alguns exercícios para poder melhorar as pernas:

Ponta: Sentar no chão com as costas direitas, as pernas esticadas e fazer ponta, meia-ponta e flet, meia-ponta e ponta várias vezes.

Flexibilidade: Aquecer todos os dias antes da aula e quando estiver quente fazer espargatas e no final da aula fazer adagio e grand battement.

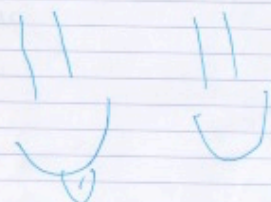
Concentração: Para poder estar mais concentrada tenho que manter o foco e não ligar a brincadeiras de outros.

colégas porque assim não vou estar a preocupar com o meu movimento.

Equilíbrio:
Manter o foco (não olhar para o movimento do colega) manter a postura (costas e braços alongados) e fazer também muito exercícios com o equilíbrio em meia-ponta. equilíbrio numa perna e acima de tudo muitos exercícios em meia-ponta para fortalecer os músculos.

Rotação de pernas:
Trabalhar muito os pés, tendões, joelhos, adagio, grand battements... e preocupar-me na rotação das pernas e não propriamente na elevação das pernas porque não vale a pena ter umas pernas demasiado levantadas sem ter um bom aderência e estar com a perna completamente anedda.

Esto são as principais coisas que eu tenho que melhorar para evoluir mais e mais.



EN DEHORS

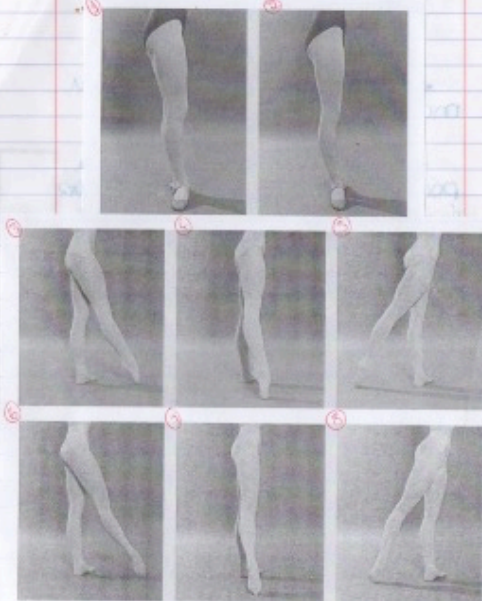
<p>Data 26.01</p>	<p>Observação não pôde ter o tempo que indicamos em relação a nos termos a obra.</p>	<p>A melhorar Eu quero melhorar a no exercício do Adagio porque quando faço o de desloco a minha perna de fora para dentro tal como me acontece no GrandBallet que quando lanço a perna a outra (a perna de fora) para dentro. Então não de deixo de associar que eu gosto de trabalhar.</p>
-----------------------	---	---

Informação sobre o en dehors:

- Conseguimos levantar mais as pernas.

- Na dança acadêmica a posição especial das pernas e pés a direção é dada pela rotação externa das pernas articulação do quadril.

- significando se traduzirmos para português para fora.



Exercício 1 -
 Que imagens que estão certas?

R 2, 6, 7, 8

Mas já as imagens 1; 3; 4; 5; estão erradas porque na imagem 1 os dedos estão demasiado para trás na imagem 3 a perna está completamente en deda. Na imagem 4 e na imagem 5 a perna está completamente ondeda.

Todas as outras (2, 6, 7, 8) estão certas porque têm e usam uma boa quantidade de do an desor.

Pernas de Base VS Pernas de Trabalho

Data	Observação	A melhorar
05/05/2017	<p>Tem que ter a perna de base bem esticada e não a ter com demarcação em dehors porque isso vai desestabilizar o nosso corpo.</p>	<p>Tenho que melhorar o meu equilíbrio na perna de base para poder levantar melhor as pernas.</p>

Perna base vs Perna de trabalho

Estão certas ou erradas?

A - E
 B - E
 C - E
 D - E
 E - E
 F - E

Nome: Beatriz Ferreira	Data: 02.01.2017
Para que serve / O que trabalha / Indicções / Pontos sensíveis	
Pilô	1- Alongar as pernas - 1 * e para melhor en dobrar - 2 2- Alargar a perna - 3 3- Para alguma coisa (pre para o pé) 4- Para o pé e a perna
Battement tendu	1- Para alguma coisa (pre para o pé) 2- Para o pé e a perna 3- Para dobrar as pernas e colocar o pé 4- Para
Battement Jete	1- Para alguma coisa (pre para o pé) 2- Para o pé e a perna 3- Para dobrar as pernas e colocar o pé 4- Para
Rond de jambe à terre	1- Trabalhar a anca 2- Ficar a perna, joelhos 3- Melhor sempre a perna e o pé 4- Melhor a perna
Battement rond	1- Melhor a perna 2- Melhor a anca 3- Melhor a perna 4- Melhor a perna
Rond de jambe en l'air	1- Para melhorar o equilíbrio e a colocação correta 2- Melhor a perna, o pé e a perna 3- Melhor a perna e o pé 4- Para a perna
Battement frappé	1- Para ganhar a dinâmica 2- Melhor a perna 3- Para dobrar as pernas para dentro 4- Para
Petit battement	1- Trabalhar as ancas 2- Melhor a perna 3- Para dobrar as pernas para dentro 4- Para
Adage	1- Para dobrar as pernas 2- Melhor a perna, o pé, equilíbrio, tronco 3- Melhor a perna, o pé 4- Melhor a perna
Grand battement	1- Alongar as pernas 2- Melhor a perna 3- Melhor a perna, o pé, equilíbrio, tronco 4- Melhor a perna, o pé

Omeplatara

Data	Observação	A melhorar
	<p>dia para "expetar" tanto no omeplatara e tenfo que no enduereita.</p>	<p>A sua colocação para omeplatara e a minha postura e o meu equilibrio.</p>

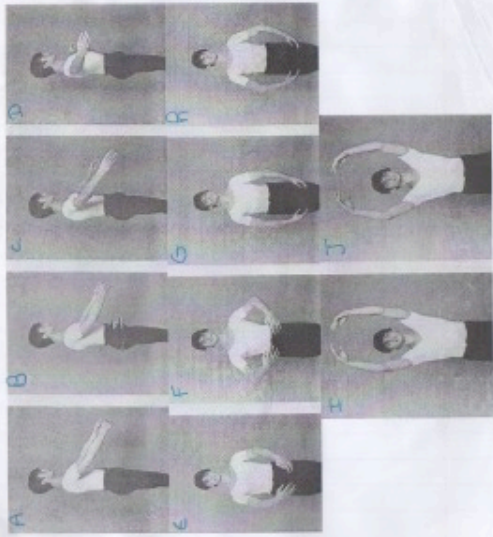
A melhor
B equilíbrio
C postura

Elasticidade

Data	observação	A melhorar
02/02/17	<p>tenfo que entuicita no andar para poder subir as pernas. Enduereitamento da coluna para poder subir as pernas</p>	<p>tenfo que tuicita no espargataro alongamento de esotator e de pernas.</p>

BRAÇOS

Data	Observação	A melhorar
	<p>Os braços tem da maneira que temem para manter o equilibrio e a postura.</p>	<p>Sempre que mefora e omeplatara e induereita no emeplatara.</p>



A - certa
B - suada
C - suada
D - certa
E - suada
F - certa
G - suada
H - certa
I - suada
J - certa

DATA	BARRA	CENTRO	SALTOS	PONTAS / SALTOS RÁPIDOS
30 de set	Pis Bathement tend Bathement jete Bathement tendu	Pis Bathement tend Bathement jete Bathement tendu	Eskepe Assemble Sissonne	/
30 de set	Fundo e tendu Fundo Fundo Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	Pis Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	/	/
31 de set	Fundo e tendu Fundo Fundo Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	Pis Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	Eskepe Assemble Sissonne	/
31 de set	Fundo e tendu Fundo Fundo Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	Pis Bathement tendu Bathement jete Bathement tendu	/	/

Exercício	Objetivo	Indicações / A pensar
Real jump poubete	em deflexão	não mexer a anca saber as cabeças
Adoço	subir a perna	ter o joelho em defesa, não mover o peso de base
Fundo e Bath jump	condução	esticar as duas pernas ao mesmo tempo; subir mesma posição
Arondbatte ment	diversão	não entrar a anca, esticar as duas pernas em defesa, saber passar
pod bric	constar (levantar anca)	estimar um braço; não entrar e movimentar; não empurrar a anca
Eskepe	alto	não jogar duplo pé; nem travar o pé; descer por meio ponto.
Assemble	"	junta os pés no ar; saltos mais,
Sissonne	salto alto	saltos mais, esticar as pernas, levantar as pernas entrar pé, não mover a cabeça

Eu tinha que decorar o exercício do fundo para mostrar aos meus colegas. Neste exercício temo que pensar em:

- meia pontas altas
- levantar as pernas
- esticar as duas pernas ao mesmo tempo
- Manter o joelho em defesa no tend
- não cair para a barra
- não tirar o pé
- conduzir as pernas e as braços.
- não dobrar pé de apoio
- manter o cudepé
- musicalidade

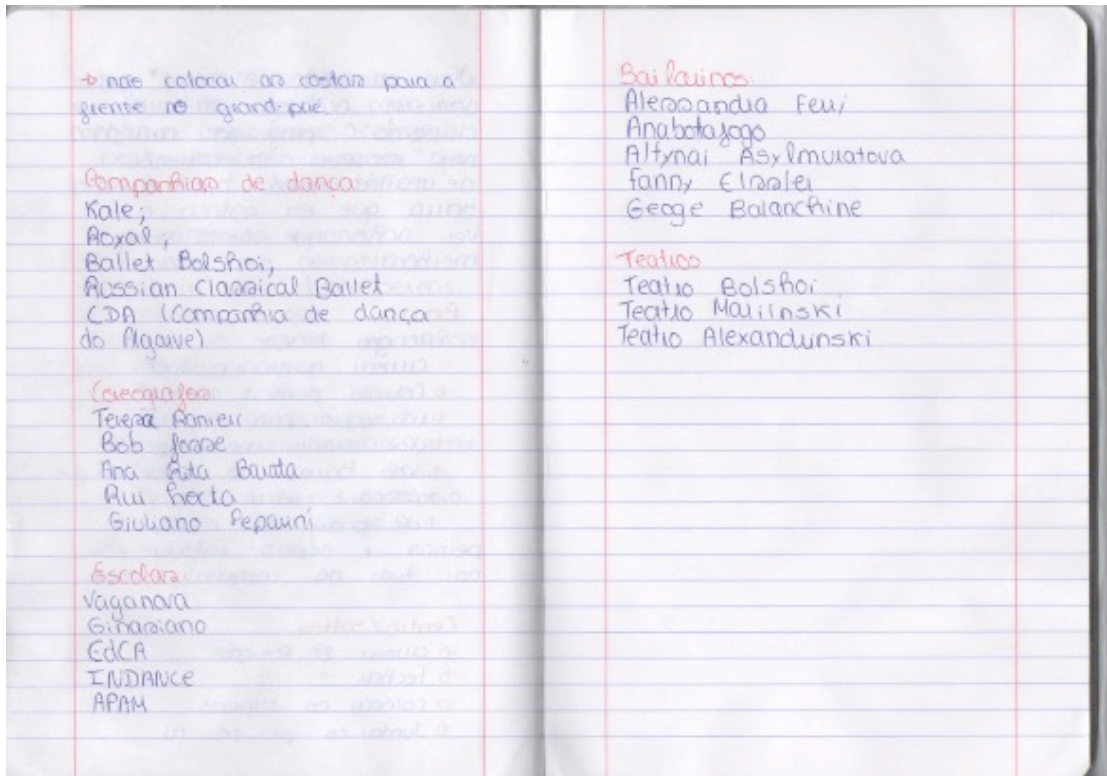
Uma parada 5ª feira* como assistiu a uma aula de clássico. O professor mandou nos escrever as coleções de uma determinada barra. É na barra que eu estava a ver o que que tinham que melhorar:

Barra

- alongar braços
- alisar quinta posição
- esticar pernas de subit
- não dobrar pé de base
- não inclinar meio ponto
- não baixar as pernas no pé
- colocar o pé alto
- do fundo não esticar as pernas e depois colocar, esticar tudo ao mesmo tempo.

Centro / saltos

- alisar 5ª posição
- fechar " "
- colocar as braços
- Junta os pés no ar

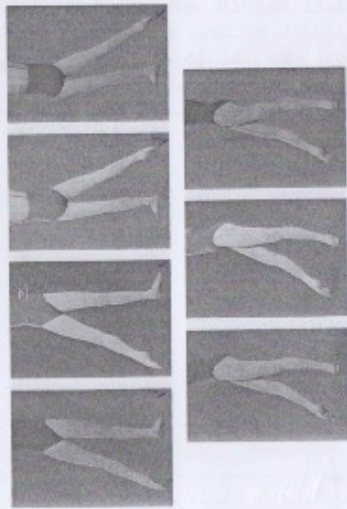


Caderno 2





Perna base vs Perna de trabalho



Data

Observação

O peso deve estar na perna de apoio, mas sem escarmes brataças! Temos de manter a rotação das pernas e ter um bom trabalho de auto-correção quando nos vemos no espelho ou nos sentamos.

A melhor

- Trabalho de autocorreção (sentir);
- Manter o peso na perna de apoio (quando utilizamos uma perna);
- Distribuir bem o peso.

Nome: Mariana Tavares	TAREFAS	Data: 01/11/2011
REFLEXÃO / AVALIAÇÃO		
OBJETIVO		
<p>Me Melhorar a flexibilidade.</p> <p>Colocação dos braços.</p> <p>Expressividade como tal.</p>	<p>Treinar e alongar diariamente.</p> <p> Ao espelho, observar e sentir a colocação dos meus braços.</p> <p> Assistir o vídeos de bailarinas profissionais para ficar inspirada.</p>	<p>Consegui melhorar um pouco mais a alongar todos os dias mesmo...</p> <p> Melhorar muito já não tenho os braços tão altos já não pareço tão esbelta e estou com mais disposição e motivação!</p>

Acho que a minha flexibilidade tem que ser treinada TODOS os DIAS, nomeadamente nos espargais.

Acho também que coloco os braços demasiado em cima e ao saltar devia montê-los no correto lugar, ou seja, não os mover.

Tenho de sorrir mais, ter mais expressão e ter (mostrar) orgulho no meu trabalho.

Penso que estou a memorar bastante

HELLO ♥

Adoro dançar!!!

EN DEHORS

A melhorar

Observação

Data

FALTEI NESTA AULA MAS SEI QUE O EN DEHORS VEM DA ANCA, MÚSCULOS INTERIORES DAS PERNAS E GLUTEDS.

NOTA: O EN DEHORS NUNCA VEM DOS PÉS!
NEM PENSAR!



15/4/2017

Hoje é o último dia das férias da Páscoa.

Não danço à muito tempo e tenho tantas saudades...

Ainda bem que amanhã tenho 3 aulas! Acho que vai ser difícil no início.

Tive 5 a Técnicas! Fiquei mesmo feliz... O meu esforço valeu a pena e cada vez gosto mais de dançar!

Este diário tem sido um grande apoio para mim, embora não o tenha usado tanto como gostaria!

Acho que a dança me ajuda a melhorar como pessoa e claro a nível técnico também.

O 3º período vai ser o melhor de todos... Mal posso esperar!

Até Amanhã ☺

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
Chargem entre e Asimétrico	Memorização e dinâmica	Não abrir / fechar tanto as pernas no ar
Asimétrico	Bracos e postura	Musicalidade e fazer a pé atrás do salto
Símbolo	Abertura das pernas e controle	Beleza e musicalidade
Sabres	São tapada por isso não dá o	Acno os saltos deles muito rápidos, mas ruins
Forças Echappé	Musicalidade e controle	Equilíbrio e graça
Forças Ronde		Postura e graça

21/4/17

Nesta aula com a professora Maria e estive a registar sobre os alongamentos feitos na aula:

- Correr (trôco, joelhos ao peito, etc)
- Saltar (membra a articulação)
- Borboleta (com o tronco à frente)
- Borboleta com uma perna esticada
- Forçar os pés
- Abdominais com pernas agachadas
- Pernas esticadas e tronco à frente
- Aquecer as articulações

Deste modo pretendo melhorar a flexibilidade e ter um melhor rendimento nas aulas.

Além disso fazemos também os jogos nos nossos objetivos e fizemos um pouco de aula na barra ♥

Até segunda - gera!

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
MH	A rotação externa das pernas e a suavidade	Os pés têm de ser + estáveis
Bar.	Dinâmica e expressividade	Passar a perna sobre ponta e esticar a pé
Bar. 160	Dinâmica e equilíbrio	Passar a perna mais perto e esticar a pé (especialmente a frente)
Ronde à terre	Musicalidade e dinâmica	Não mexer tanto as pernas
Bar. fonda	Rotação externa das pernas	Esticar as duas pernas ao mesmo tempo e abri-las mais
Petit bat./ Bar. fonda	Dinâmica e cabeças	Soltar a perna e esticar a pé

EX.	PONTOS FORTES	A MELHORAR
Ronde à terre	Rotação externa da perna e controle	Esticar a pé e não prender a altura da perna atrás
Adage	Colocação dos braços e direções	Melhorar o "carré" e soltar as pernas
Grand bat.	Força e rotação externa das pernas	Controlar e subir a perna de trabalho
Bar. (Centro)	Dinâmica e postura	Bracos e esticar a pé
Adage (Centro)	Controlo de trabalho	Equilíbrio e subir a perna de trabalho
Grand bat. (Centro)	Bracos e postura	Subir a perna de trabalho e ter o controle

Exercícios Novos:

* **Battement tendu** - 2 à frente e no 3º transferência de peso para atrás; 2 a trás com o 3º transferência para a frente, 4 ao lado alternando a perna; Preparação de pivetes en-deor; Repete en-deor

Piés

↳ Na primeira o gancho é lento (G1)
Não deixar as costas ir para a frente
Manter a perna en-deor ao lado (no por de bois)

Tendu

↳ **Cabeças**

1º Dentro, fora, fora
2º fora, dentro, dentro

Jeté

↳ O acento é fora!
Cuidado com o piqué
O "1" é sempre dentro

Rond jambe

↳ cuidado com a preparação
A cabeça no pique e para fora
Começar logo com a música

Fondu

↳ Trazer as costas quando vira

Frapé

↳ Trás // frente

frente // trás

Brace em preparação: en-deor e en-deor // atrás // en-deor // atrás // en-deor // atrás // en-deor

Adagio

↳ força abdominal

Ter cuidado com as direções
Fôr as cabeças corretamente

Grand bat.

↳ ter força nos abdominais para não curvar as costas
Não deixar as pernas caírem
Manter sempre o en-deor no jeté

Tendu:



↳ Depois inverte e fazemos en-deor

Agora 1º fazemos 1 lento e 2 rápidos e depois a versão original
O acento é dentro!

Fondu:

À frente e ao lado (fecha no 4)
Coupe a trás // frente // vira e troca de perna // vira por fora
Repete en-deor, desta vez o coupe e frente // trás // vira e troca de perna // vira por dentro
Depois vamos ao lado - frente // lado trás.



Verificação de aquecimentos

Data	Início da aula	Final da aula	Em casa	FIM DE SEMANA
24/Abr	✓	✓	✓	✓
25/Abr	✓	✓	✓	✓
26/Abr	✓	✓	✓	✓
27/Abr	✓	✓	✓	✓
28/Abr	✓	✓	✓	✓

Data	Início da aula	Final da aula	Em casa
1/Mai	—	—	✓
2/Mai	✓	✓	✓
3/Mai	✓	—	—
4/Mai	—	—	✓
5/Mai	✓	✓	✓
FIM DE SEMANA	—	—	✓

Data	Início da aula	Final da aula	Em casa
8/Mai	✓	—	✓
9/Mai	✓	✓	✓
10/Mai	✓	✓	✓
11/Mai	—	—	—
12/Mai	✓	✓	—
FIM DE SEMANA	—	—	✓

Estamos a pouco tempo do teste e tu estás muito nervosa.

Em clássico estás à frente na barra o que me deixa muito feliz!

Espero que corra tudo bem e que pelo menos não caia nas pontas...

temos um exercício de alongamento que doi MUITO mas tu melhora muito na flexibilidade! 🤗

Ando muito doída mas sinto que vale a pena ter em conta a minha evolução!

Ainda me lembro de quando entrei para o Giza e não tinha jeito nenhum para dançar...

Evolei tanto mas tanto que cresceu também a minha vontade de aprender

Agora MESMO DANÇAR! 🤗

E a minha turma é muito divertida assim como a professora.

Obrigada Prof. Matta pela ajuda neste longo percurso nunca a iremos esquecer! 🤗

Exercício	Objetivo	Indicações / A pensar
Plie (B)	* Dinâmica * Postura * Pés	Movimento contínuo; costas não vão para a frente. Temos de esticar os pés e passar por mesa - ponta.
Bat. Tendu (B)	* Dinâmica * Posibilidade	E curto e "avalto". Temos de fazer a ligação à música. Focar a barra para cima.
Rond Jambé (B)	* Colocação da barra	Não deixar os cotovelos e as mãos cair.
Adage (B)	* Colocação dos braços e mãos	Dinâmica acerto e não cair para a barra (não fazer força). O mesmo que temos de pensar no adage
Grand Bat (B)	* Dinâmica * Perna Base	
Port de Bras (B)	* Braços * Mãos	

	BARRA	CENTRO	SALTOS	PONTAS / SALTOS RAFAEL
29 de Maio 2017	Bat. Jete III Plie I Rond Jambé IV	Plie II Port de Bras I Bat. Tendu III	Echappé I Soubasse II Assemblé III	
31	Bat. Tendu II Adage V Grand Bat VI			

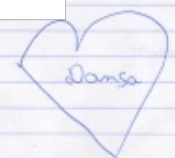
Caderno 3

D D D
 Diferença de Dança

Diferença
 A tensão
 A natureza
 A concentração
 A liberdade

Y ♥ Ranson

Professora Teresa e professora Maria



A verdadeira aprendizagem / educação,
 técnica e artística, é aquela que surge
 de ti.
 Pensa, analisa, reflete, questiona,
 faz e refaz, experimenta, explora e
 DANÇA!

Trista Vasconcelos
 Janeiro 2019

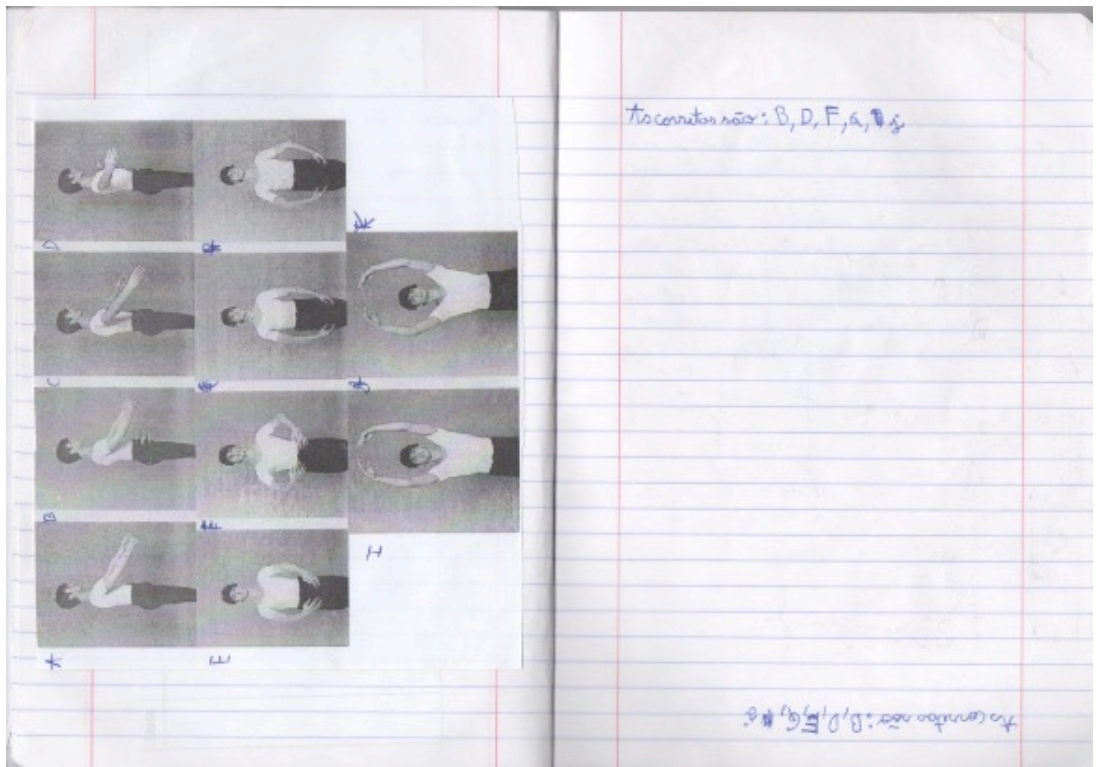
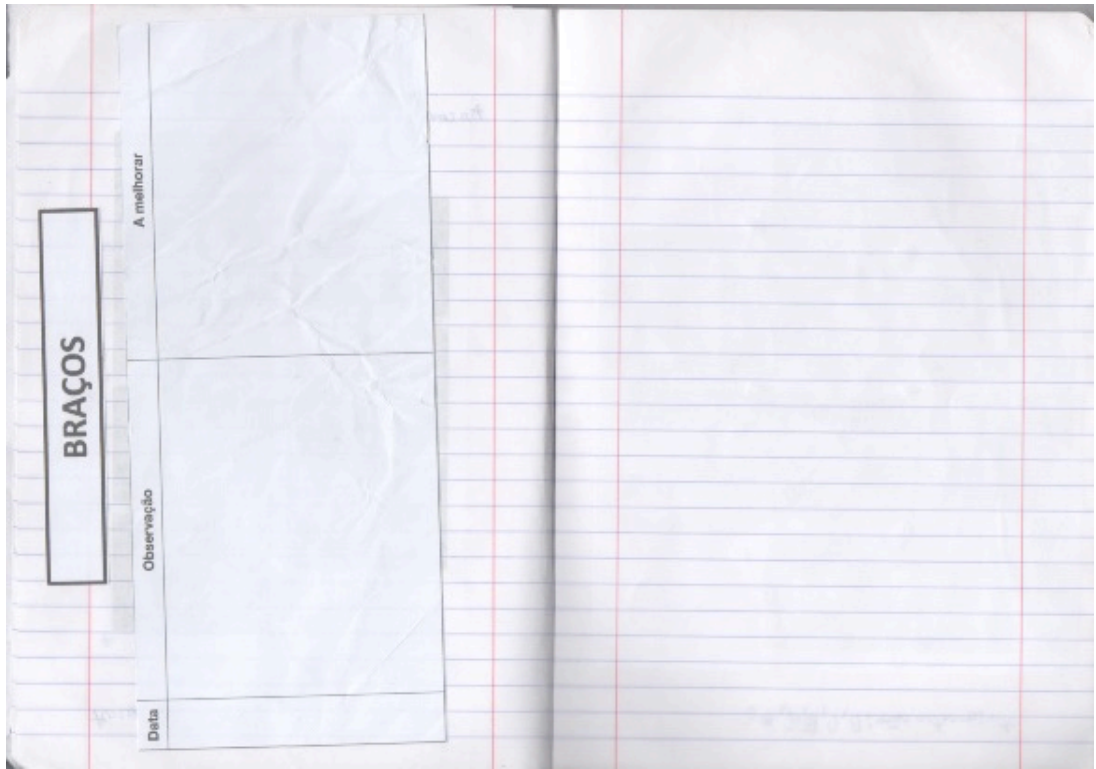
Nome: <i>Trista Vasconcelos, Joana, D. J. J.</i>	Data: <i>10/13/2019</i>	
OBJETIVO	TAREFAS	REFLEXÃO / AVALIAÇÃO
<i>Ter mais magreza</i>	<i>Ter menos docas e pão</i>	
<i>Ter uma melhor alimentação</i>	<i>Esforçar-me mais</i>	
<i>Utilizar o pão quando não se exercicio</i>	<i>Ver melhor os exercicios</i>	
<i>Ter um melhor pernas</i>	<i>Ter um exercicio de esticar e dobrar as pernas</i>	
<i>Utilizar o pão que a minha perna de baixo fica mais magra</i>	<i>Ter mais atitudes de fazer exercicio</i>	
<i>Ter uma melhor musculatura</i>	<i>Ter um exercicio de fazer flexões e abdominais mais, fazer exercicio</i>	

EN DEHORS

Data	Observação	A melhorar
26/01/17 12:17	Tantas coisas a trabalhar mais a noite também em casa e a noite mais em de hors e a minha postura estava melhor.	Melhorar ainda mais a minha postura e dobrar pernas mais em de hors e ativar mais as pernas.

Perna base vs Perna de trabalho

Data	Observação	A melhorar



No flexibilidade eu ainda penso melhorar mais
mas eu tenho feito alongamentos quando estou em
casa e também antes e depois das aulas.
No equilíbrio eu já estou muito melhor e eu
treino muitas piruetas em casa.
No postura eu já melhorei imenso e faço
muitos abdominais para a ajudar a ficar
melhor.
No braços já tenho uma colocação e eu
faço flexões e alongamentos para eles ficarem melhores.

- Exercícios para fazer antes da aula
- 1- Correr à volta da sala.
 - 2- Enquanto corro girar os braços para a frente e para trás.
 - 3- Correr a bater com os joelhos no peito.
 - 4- Correr a bater com os joelhos nos rabos.
 - 5- Girar a cabeça para os dois lados.
 - 6- Fazer berbiquetes.
 - 7- Fazer rãs.
 - 8- Ir para a barra e fazer exercício de equilíbrio.
 - 9- Alongar os gemelos.
 - 10- Colocar a barra.
 - 11- Ah!!!

Transição para o teste

7. Pliers - grande e tempo
 contos não podem ir para a frente nos
 pliers e grande pliers. Mas os dentes
 manter a mesma em - de fora no fundo
 de fora ao lado.

2. Batemem fundo - fecha primeiro atrás
 Cabeça a acompanhar os pés
 de fora segundo e primeiro

3. Batemem zeta - acerto fora
 2 peças

4. Rondagem zeta - preparação
 cabeça no plier e fora
 começa logo no primeiro (am)

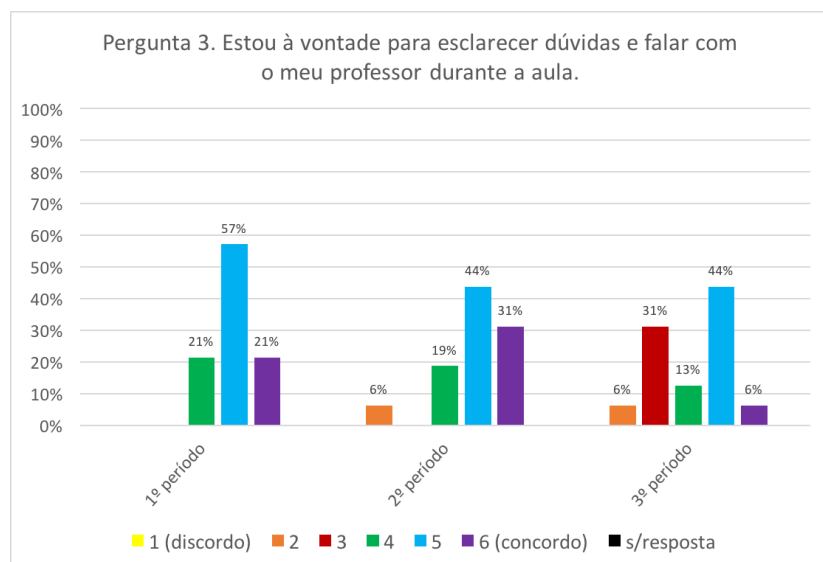
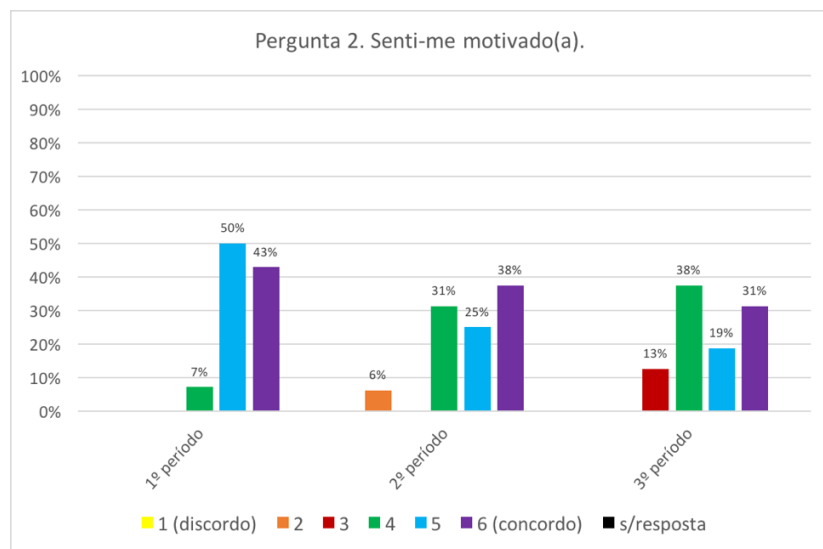
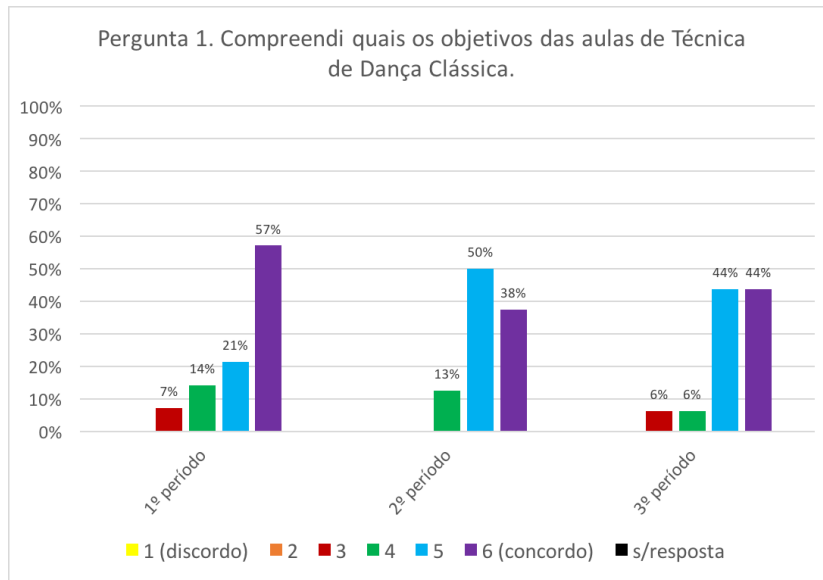
5. Batemem fundo - tudo ao mesmo tempo

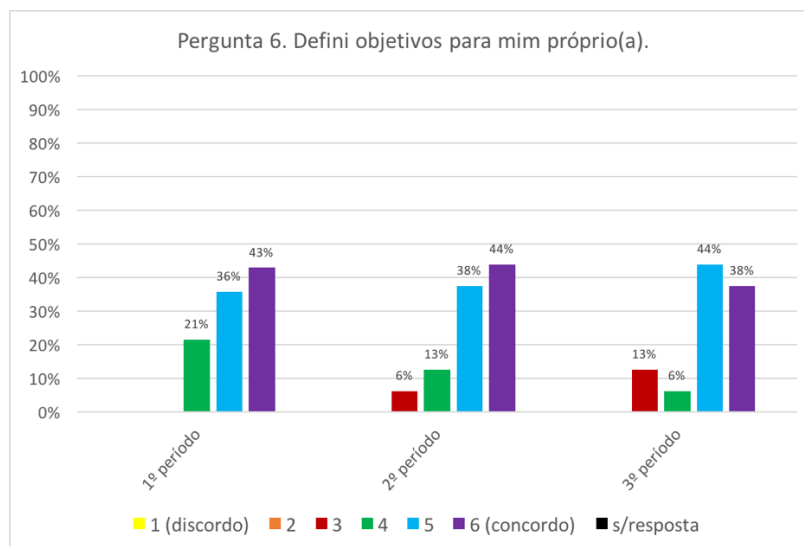
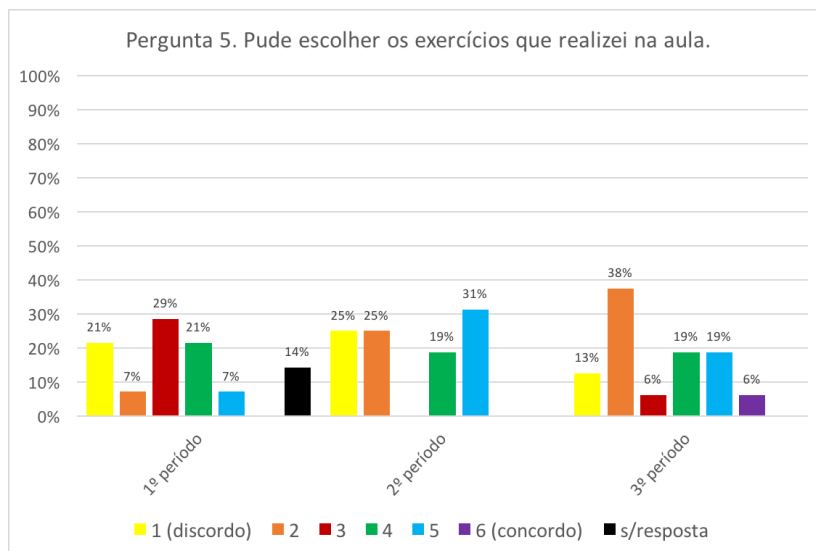
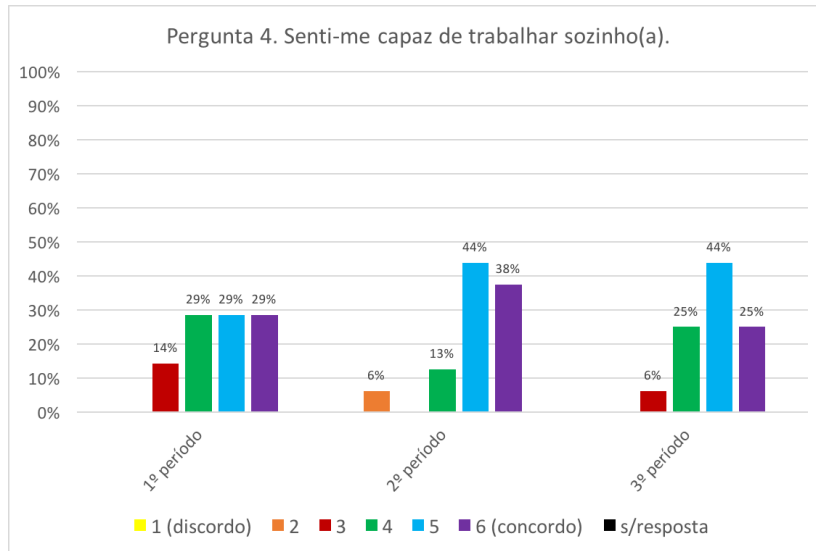
6. Batemem frente - quando faz plier faz plier
 com o pé.
 vira início por fora
 primeiro e depois por
 dentro.

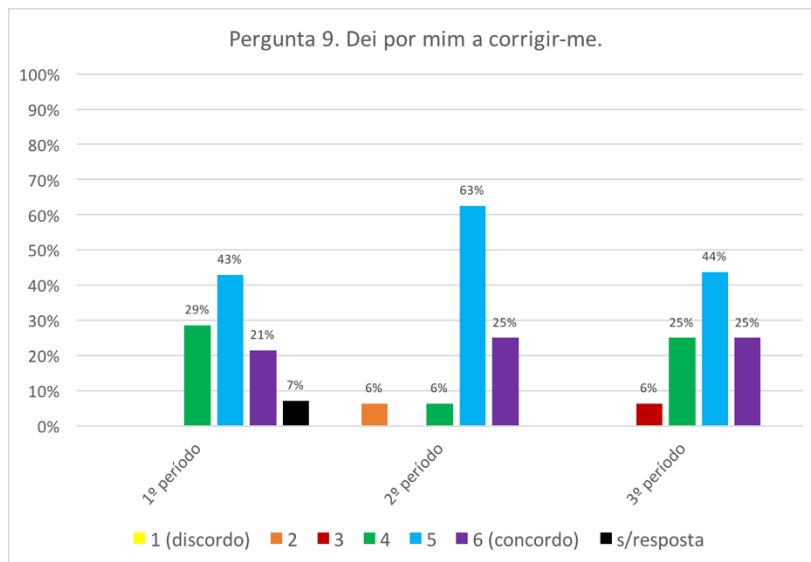
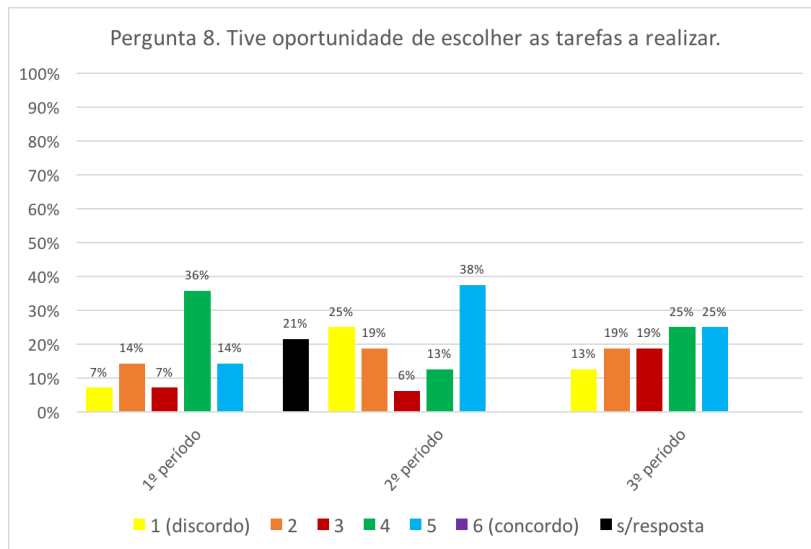
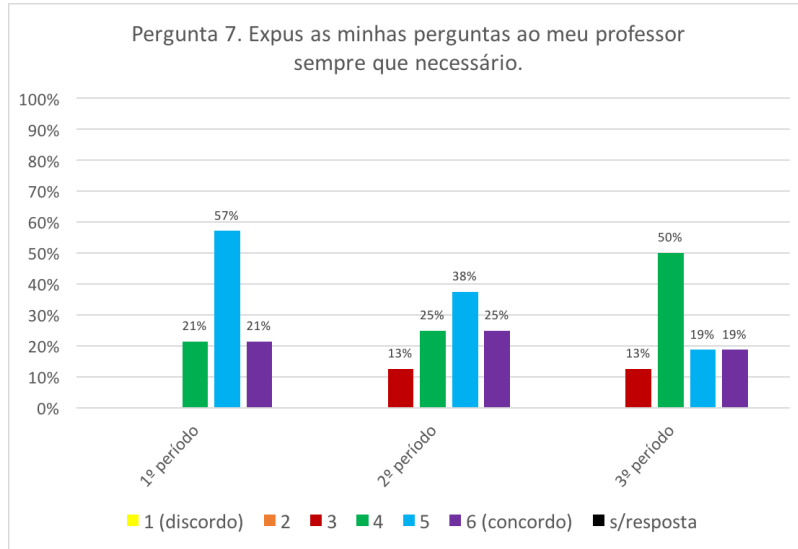
7. Alagio - esticar e fechar friso e pernas
 ao mesmo tempo.

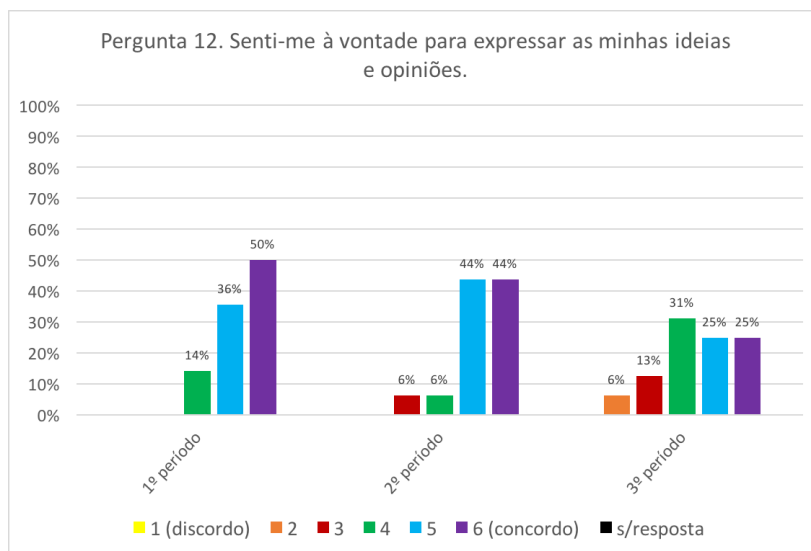
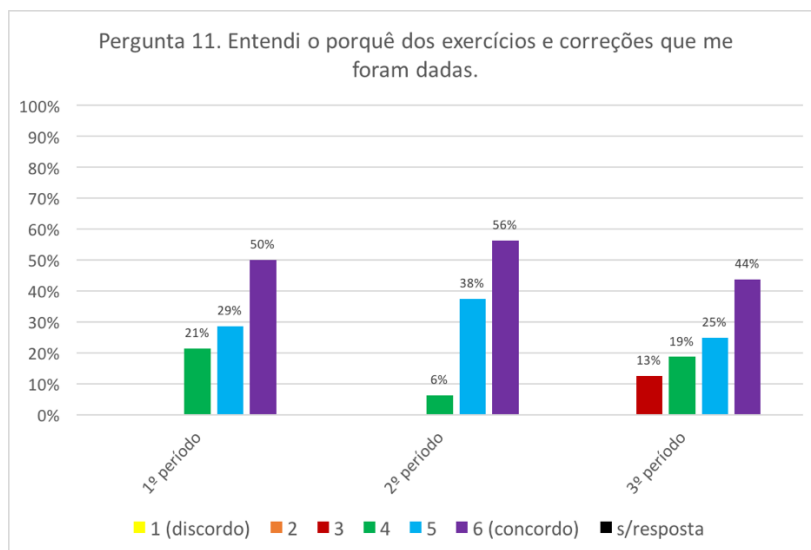
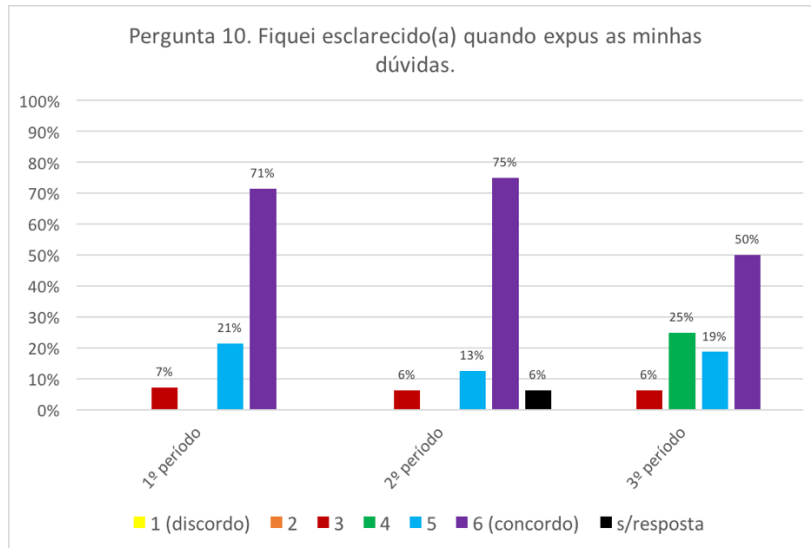
8. Bon batemem - para ao lado no 4º
 batemem ao lado e braços no 3º posição

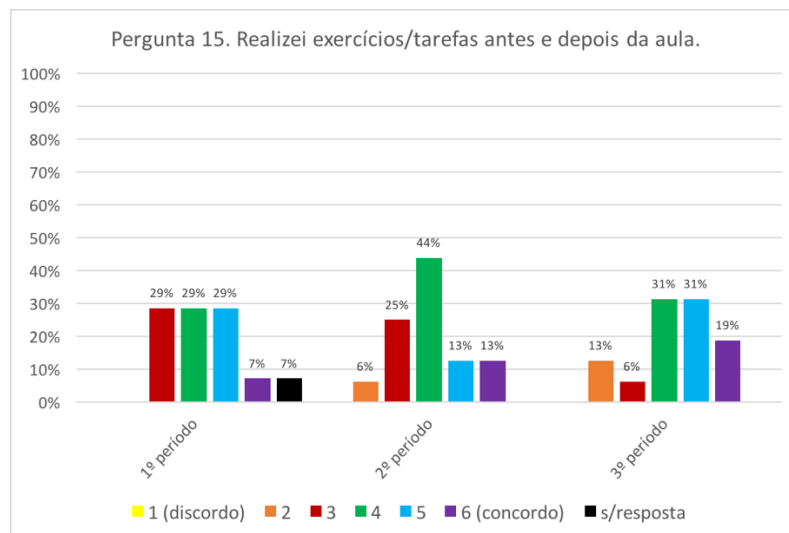
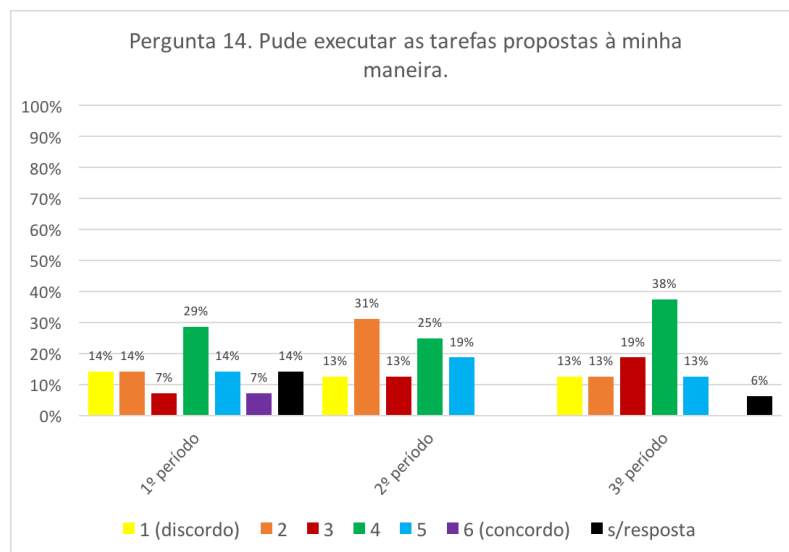
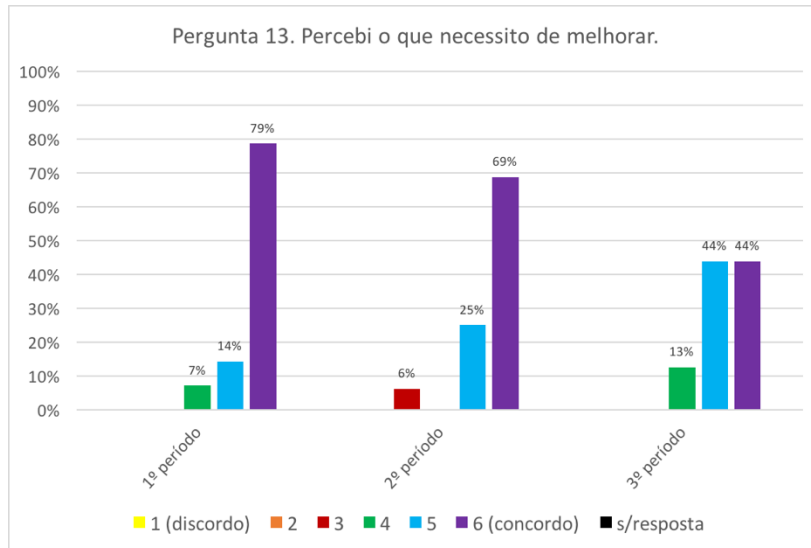
APÊNDICE M - Gráficos comparativos dos três questionários











APÊNDICE N - Caderno oferecido pelos alunos à professora estagiária



Apesar de ter vivido a
maior parte do período, é na mes-
ma, uma professora muito
especial...

Apreendi imenso consigo
durante este tempo todo.

E carinhosa...
E amiga...
E especial...
E divertida...
E a professora
Marta

Marta Soares
3ªC

Gosto muito de si, ensai-
nou-nos muito e aprova-
de nos tu chegado no
gim do 1º Período aprova-
nos logo e importou-se
em explicações e em
exclairecer as nossas dúvidas

É carinhosa e divertida a
forma como nos ensina.

É esportiva...
É carinhosa...
É amiga...
É especial...
É divertida...
É a professora
Marta

Marta Soares
3ªC

Não a conheço à muito
tempo mas gosto muito de si!
Admira o seu trabalho e
explica muito bem!

Logo e importou-se
em explicações e em
exclairecer as nossas dúvidas

Marta Soares
3ªC

Gosto muito de si, ensai-
nou-nos muito e aprova-
de nos tu chegado no
gim do 1º Período aprova-
nos logo e importou-se
em explicações e em
exclairecer as nossas dúvidas

Marta Soares
3ªC

Marta Soares
3ªC

Querida professora Marta:

Gosto muito de si, para mim
é como uma segunda mãe!
Ajudou-me muito nos momentos
mais difíceis ♡
Obrigada por fazer parte das
nossas vidas...

Professora Marta

Você ajudou-me a corrigir os meus
erros e agora eu tenho uma melhor
postura graças à professora.

Muito Obrigada!

OLA PROFESSORA MARTA!

Gostei muito das aulas que tive consigo,
ajudou muito e apesar de nos termos
conhecido a pouco tempo, preocupou-se
sempre em me ajudar.

Obrigada por tudo professora!

Ola professora Marta...

Ainda bem que veio parar à nossa
turma.
Ensinou-me muitas coisas sobre a
técnica de dança clássica que desconhecia.
Também me fez perceber que as vezes
é preciso escrever as coisas em vez de só as
falar.

Espero que a sua carreira como professora
corra bem.
Boa sorte!

Querida professora Marta...

Adoro a sua originalidade, fez com que percebêssemos melhor os conteúdos escrevendo nos "Diários de dança".

A professora é muito doce e ensina muito bem.

Adoro-a!!

Muito felizes!! Felicidades!!

[Redacted]

Maravilhosa
Adorável
Puntilante
Talentosa
Amiga

Professora Marta,

Queria agradecer-lhe com toda a sinceridade a ajuda que me deu.

Comigo estou a evoluir todos os dias

Obrigada ♡!

[Redacted]

Maravilhosa
Adorável
Puntilante
Talentosa
Amiga

Professora Marta!

Olá, professora do pouco tempo que estive conhecida aprendemos demasiado coisa com ela!

Ela empenha-se em ajudar-nos com fichas ou mesmo fisicamente! Gostei de conhecer a professora!

Beijinhos! ☺

[Redacted]

MAFALDA
MACEDO
3, C

Querida professora Marta,

Apesar de a ter conhecido à pouco tempo, gosto muito de si porque me ajudou a melhorar a minha técnica.

A professora ajudamos imenso com fichas e fisicamente.

Também nos explica muitas coisas!


Gosto muito da forma como ensina! ☺

[Redacted]



Não conheço a professora
há muito tempo mas
acho que ensina bem
e gosto muito das
suas aulas!

Musica
a
esquocerei




Deixe, mas não sei o que diz!
Mas sei que o professor ensina muito
bem e explica bem, mas não a
conheço há muito tempo.

Musica
a
esquocerei

Conheço a professora há
muito tempo mas sei
que ensina muito bem.

Musica
a
esquocerei



Não a conheço há muito tempo mas sei
que ensina muito bem.

Musica
a
esquocerei

É uma professora crida e simpática



APÊNDICE O - Compilação de filmagens das aulas (em DVD)

ANEXOS

ANEXO A - Plano de estudos de TDC para o 3ºC

COMPETÊNCIAS MÍNIMAS TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

3º ano

DISCIPLINA (pontuação mínima – 1,5)

Responsabilidade – O aluno tem que revelar:

- responsabilidade face ao trabalho (pontualidade, atenção e persistência);
- capacidade de se responsabilizar pela preparação do seu próprio corpo, sob orientação do professor;
- ser capaz de reconhecer e cumprir as regras da Escola;

Respeito – O aluno deve relevar:

- respeito pela Escola (suas regras e instalações);
- pelo professor (regras de comportamento em sala de aula e for a dela);
- pelos colegas (relacionamento interpessoal);
- por si próprio.

Cooperação – O aluno tem de revelar capacidade de cooperação tanto em sala de aula, como em trabalhos de grupo dentro e for a dela.

ENVOLVIMENTO (pontuação mínima – 1)

Autonomia – O aluno deve revelar:

- a capacidade de autonomamente cuidar do seu próprio corpo, tanto antes das aulas (aquecimento) como depois delas (arrefecimento), sob orientação do professor;
- autonomia no estudo e compreensão do trabalho de aula;

Interesse – O aluno deve revelar:

- interesse e curiosidade não só pelo trabalho técnico (pesquisa de passos, observação de aulas mais avançadas, outros meios de observação e pesquisa), mas também no trabalho de repertório manifestando interesse e curiosidade em pesquisar informação e observar vídeos do trabalho em curso.
- interesse ativo nas atividades constantes do Plano de Atividades e ações complementares de formação dedicadas ao seu ano, pelo menos uma atividade durante o ano.

DESEMPENHO (pontuação mínima – 2,5)

Aplicação

Corpo

Postura, alinhamento, colocação

- O aluno deve revelar entendimento do eixo e alinhamento dos três volumes, no plano vertical, horizontal e sagital, em posições nas três direções básicas (frente, lado e trás), pequenas e grandes poses de acordo com o programa;

Coordenação – O aluno deve revelar:

- dominar as coordenações básicas (movimento das pernas e braços, com a colocação da cabeça e tronco) na cinesfera;
- ter capacidade de coordenação em combinações de movimentos simples, com e sem deslocamento;

Foco, coordenação do olhar com o movimento

- O aluno deve revelar a capacidade de dirigir o foco (olhar) directamente ou alternando direções, de acordo com a pose ou movimento;

Espaço/Tempo

Níveis direções e sentidos – O aluno deve revelar:

- compreensão e capacidade de usar na prática os 3 níveis e os 8 pontas da sala, bem como a distinção entre direção e sentido, em combinações simples.

Tempo e dinâmica – O aluno deve revelar:

- compreensão das diferentes qualidades e dinâmicas do vocabulário constante no programa demonstrando entendimento das diferentes divisões temporais, andamentos, acentuações e suas articulações (musicalidade);

Conhecimento dos conteúdos técnico-práticos

Vocabulário, terminologia, análise – O aluno deve:

- garantir a identificação da terminologia básica e em movimentos compostos simples dos conteúdos programáticos do 2º ano;
- revelar entendimento de termos técnicos básicos específicos dos conteúdos programáticos do 3º ano.
- revelar compreensão os diversos momentos da evolução de cada passo identificando as formas básicas e a sua progressão para formas mais complexas;

Correção, memorização, transformação – O aluno deve revelar:

- capacidade de memorização de movimentos isolados e em combinações simples de curta duração do vocabulário específico do ano;
- capacidade de executar combinações simples no sentido oposto (direita, esquerda) e no sentido inverso (en dedans e en dehors);
- capacidade de entender, memorizar e tentar aplicar as correções.

Evolução/Progressão/Consolidação de conhecimentos – O aluno deve revelar ter consolidado os seguintes aspetos:

- capacidade de mostrar os elementos de expressividade básicos (expressão do rosto, colocação da cabeça, port de bras, etc.) tanto no contexto do trabalho de aula técnica, como, sobretudo, no contexto do trabalho de repertório;

Barra e Centro

- capacidade de executar todo o vocabulário da barra constante no programa também à ½ ponta;
- capacidade de trabalhar no centro numa perna só com sustentabilidade;
- capacidade de transferir o peso de uma perna para outra com solidez, na barra e no centro;

Allegro

- elevação mínima nos saltos básicos isolados (duas pernas, assemblé, jeté e sissonne);

Pontas (opção clássico)

- capacidade de trabalhar em pontas tanto em dois pés como num de acordo com o vocabulário mais elementar do programa.

ANEXO B - Planificação anual da Técnica de Dança Clássica (3º ano)



ANO LETIVO 2016/2017

PLANIFICAÇÃO ANUAL TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA 3º Ciclo - 3º Ano

Considerações Gerais

Técnica de Dança Clássica

- A passagem do 2º para o 3º ciclo, 3º ano, constitui um aumento muito importante de aquisição de novo vocabulário sendo o início de um novo ciclo de aprendizagem. É preciso ter em consideração que esta mudança acontece tanto na escola de ensino artístico como nas escolas de ensino regular constituindo um aumento considerável de trabalho escolar.
- A diferença entre os alunos das opções Clássico ou Contemporâneo, no que diz respeito à disciplina de Técnica de Dança Clássica, está na ênfase que é dada, na opção clássica, ao trabalho de pontas para as raparigas, e na técnica masculina para os rapazes – incluindo todo o repertório.
- A diferenciação no ensino desta disciplina entre os alunos das duas opções, será feita pelo grau de complexidade na abordagem dos conteúdos programáticos. Esta diferente complexidade manifesta-se, em termos práticos, na adoção de dinâmicas diferentes para o mesmo exercício (seja a nível de diferentes velocidades ou diferentes estruturas rítmicas); número de repetições maior ou menor; exercícios complicados ou não por mudanças de direção ou voltas; e exercícios com estruturas coreográficas mais simples ou mais elaboradas para os mesmos conteúdos.
- Na opção da vertente Contemporânea poderão mesmo estar incluídos alunos que, pelas suas características físicas, não devem nem podem fazer trabalho em pontas. Nestes casos o trabalho alternativo poderá passar por fazer em meia ponta alguns exercícios de pontas e/ou um trabalho diferente, por exemplo, trabalho de allegro.
- O nível de exigência técnico-artística da aula deverá sempre ser pensado num patamar desafiante cumprindo o objetivo de aumentar o nível geral de exigência do ensino ministrado.

Repertório

- Todas as propostas de estudo de repertório são pensadas numa perspectiva do ano letivo na sua totalidade podendo não ser estudadas todas as propostas.
- As propostas têm vários níveis de dificuldades e constituem desafios técnico-artísticos diferenciados de modo a poderem ser adotadas para diversos grupos de alunos ou para diversos alunos individualmente.
- Todos os alunos estudarão as propostas seleccionadas muito embora os alunos da opção Contemporâneo não abordarem o repertório com a mesma profundidade e com o mesmo grau de exigência do que os da opção Clássico. Nomeadamente, poderão ter apenas um conhecimento do repertório em pontas por prática à meia ponta.

Competências Transversais

- Ter atitude de empenho, perseverança, esforço e autodisciplina;
- Demonstrar autonomia e responsabilidade face ao trabalho;
- Cumprir as regras de funcionamento e comportamento estipuladas no Regulamento Interno da Escola;

Pág. 1 de 5



- Demonstrar capacidade de relacionamento interpessoal e de grupo;
- Ter uma participação ativa em todas as situações da vida escolar;
- Ter uma participação ativa no Plano de Atividades da escola;

Competências específicas

- Dominar a dinâmica de execução correta dos conteúdos programáticos;
- Solidificar o trabalho à ½ ponta na barra;
- Reconhecer a terminologia dos conteúdos programáticos;
- Demonstrar musicalidade na execução dos conteúdos programáticos;
- Demonstrar capacidade de memorização;
- Demonstrar capacidade de executar e interpretar o repertório designado pelo programa;

Conteúdos Programáticos

Técnica de Dança Clássica

Barra

Conteúdos do 2º ano para serem revistos/ dados

- Poses écarté devant e derrière
- Battement fondu duplo
- Flic e flic-flac, sem voltas
- Coupé com ½ ponta (tombé coupé)
- Temps relevé a 45° (preparação para rond jambe en l'air)
- Attitude devant 90°
- 2º arabesque 90°
- 3º port de bras, perna de base em demi-plié e perna de trabalho em battement tendu, em poses
- Fouetté à terre, em demi-plié e com perna esticada
- Soutenu en tournant, ½ e volta inteira, en dehors e en dedans
- Détourné em sur le cou-de-pied, en dehors e en dedans, e com troca de perna no chão e ½ ponta (soutenu en tournant com petit développé ao lado)
- Preparação para pirouette, de 5ª posição (mantém a mão na barra)

Conteúdos do 3º ano

- Grand plié com port de bras (1º port de bras, en dehors e en dedans)
- Battement tendu por batterie (cruza 5ª posição duas vezes e abre numa direção)
- Grand rond jambe a 45°, na ½ ponta e em demi-plié
- Battement double fondu, en face, à ½ ponta
- Battement double fondu com plié relevé (45°) e com demi-rond jambe, en face
- Battement soutenu a 45°, todas as direções e poses, sem e com ½ ponta
- Battement frappé, em todas as poses, com ½ ponta e com relevé
- Battement double frappé, em todas as poses, com ½ ponta, com relevé e com terminação em demi-plié
- Flic-flac en face, sem ½ ponta e com terminação em ½ ponta
- Pas tombé com deslocamento e terminação em sur le cou-de-pied ou dégagé, pé no chão e a 45°
- Rond jambe en l'air com terminação em demi-plié, en dehors e en dedans
- Battement relevé lent e battement développé, em todas as direções e poses, com demi-plié e com subida à ½ ponta
- Grand battement jeté passé par terre
- 3º port de bras com perna em dégagé e com transferência e deslocamento
- Soutenu en tournant completo, com perna no chão e a 45°

Centro





Conteúdos do 2º ano para serem revistos/ dados

- Poses écarté devant e derrière (no chão e depois no ar)
- Battement fondu duplo, en face
- Battement double frappé, em pequenas poses
- Flic e flic-flac, en face
- Pas tombé com deslocamento, à terre (começar en face)
- 4º e 5º port de bras
- 4º arabesque, à terre (iniciar en face com braços à 2ª posição e fazer espiral virando as palmas das mãos)
- Pas de bourrée ballotté, à terre e a 45º
- Preparação para pirouette, de 2ª e 5ª posições; de 4ª posição (depois das anteriores)
- Soutenu en tournant, en dehors e en dedans, ½ e volta inteira
- Glissade en tournant, ao lado (de um lado ao outro da sala fazer ½ + ½ e depois da diagonal fazer o completo 4x no mínimo)

Conteúdos do 3º ano

- Grand plié com port de bras (em 5ª posição, com 1º e 2º port de bras)
- Grand rond jambe a 45º em demi-plié
- Battement fondu na ½ ponta
- Double battement fondu sem ½ ponta
- Battement soutenu em poses, a 45º
- Battement double frappé, em poses
- Double frappé com terminação em demi-plié, em poses
- Pas tombé com deslocamento
- Pas coupé
- Rond de jambe en l'air com terminação em demi-plié
- 4º arabesque à terre
- Poses croisé, effacé e écarté a 90º e com demi-plié
- Grand rond jambe 90º por développé, en face
- Demi-grand rond jambe com mudança de poses (sem mudança de épaulement)
- Grand battement jeté passé par terre
- Fouetté, en dehors e en dedans
- Preparação para pirouette, de 5ª, 2ª e 4ª

Allegro

Conteúdos do 2º ano para serem revistos/ dados

- Changements de pieds en tournant, ¼ e ½ volta
- Grand échappé, à 4ª posição, croisé e effacé
- Double assemblé
- Pas jeté, frente e trás (sem deslocamento)
- Pas coupé
- Sissonne ouverte par développé, a 45º, todas as direções
- Pas emboité (sem en tournant), devant e derrière
- Pas de basque
- Sissonne cénico (temps levé em 1º arabesque)
- Pas échappé battu
- Preparação para tour en l'air (classe masculina)

Conteúdos do 3º ano

- Temps levé em 5ª posição com deslocamento
- Changements com deslocamento
- Pas échappé, à 2ª e à 4ª posições, en tournant, com ¼ e ½ volta
- Pas assemblé com deslocamento, todas as direções e poses
- Sissonne ouverte a 45º, com deslocamento
- Sissonne tombée, pas de bourrée, em poses, para todas as direções



Pontas

Conteúdos do 2º ano para serem revistos/ dados

- Relevés em 4ª posição com poses
- Pas de bourrée ballotté, no chão e a 45°
- Assemblé soutenu, todas as direções
- Pas de bourrée simples, com terminação em épaulement
- Pas jeté, en avant, en arrière e ao lado
- Pas coupé (treinar pelo menos na barra)
- Preparação para pirouette de 5ª posição

Conteúdos do 3º ano

- Pas glissade en tournant, ½ e volta inteira
- Temps levé e changements de pieds, em 5ª posição

Repertório

Danças Históricas

- 5 Formas de Chassé
- 6 Formas de Quadrilha Francesa

Danças de Carácter

- Polonaise – coreografado pelo Professor, e/ou do 1º ato do Lago dos Cisnes, e/ou da ópera Eugene Onegin

Danças Folclóricas Portuguesas

- Vira do Minho
- Chula da Areosa

Repertório Clássico (pontas)

- Valsa – 1º ato do bailado Bela Adormecida



Estratégias/Metodologias

- Aulas filmadas seguidas de discussão sobre aspetos de execução técnica;
- Divisão do trabalho por grupos para estimular a observação/reflexão desenvolvendo a capacidade analítica e crítica;
- Ter o cuidado de repetir sempre os exercícios em dehors e en dedans;
- Questionar os alunos sobre a terminologia correta dos conteúdos programáticos;
- Uso de feedback positivo como estratégia de motivação, criando assim um ambiente favorável para a aprendizagem;

AVALIAÇÃO (Instrumentos e critérios):

Instrumentos

- Avaliação é contínua abrangendo aspetos formativos, normativos e somativos (análise diária da qualidade de execução, progressão e desenvoltura; observação de competências, do comportamento e inserção no trabalho de grupo); a avaliação é entendida como uma orientação no processo de aprendizagem envolvendo alunos e professores; a partir de uma observação sistematizada a avaliação deve ir além de uma mera classificação.
- Autoavaliação a realizar pelos alunos em ficha própria; aos alunos cabe a responsabilidade de refletir sobre sua aprendizagem tornando-se cada vez mais conscientes das suas motivações e conquistas bem como das falhas que venham prejudicar o seu desenvolvimento.
- Trabalho teórico quando necessário para obter outros ou mais elementos de avaliação.

Crítérios

- Disciplina – pontuação: 3 (*Subcritérios: responsabilidade, respeito, cooperação*)
- Envolvimento – pontuação: 2 (*Subcritérios: autonomia, interesse, curiosidade, participação ativa*)
- Desempenho – pontuação: 5 (*Subcritérios: conhecimentos dos conteúdos teórico-práticos, aplicação, progressão*)

Em todo o 3º ciclo, a pontuação corresponde a 5 níveis de classificação distribuídos da seguinte forma:

pontuação de 0 a 1,5 – nível 1

pontuação de 2 a 2,5 – nível 2

pontuação de 3 a 6,5 – nível 3

pontuação de 7 a 8,5 – nível 4

pontuação de 9 a 10 – nível 5



ANEXO C - Circular interna

F
Ginjalino

Circular nº 42

Aos Alunos e Encarregados de Educação dos alunos do 3ºC

Assunto: Estágio da aluna do mestrado em Dança da Escola Superior de Dança de Lisboa

Há alguns anos, temos vindo a receber na nossa Escola alunos de um conjunto de instituições académicas superiores, para a realização de estudos e investigação.

Consideramos que a abertura da Escola ao Ensino Superior traz significativos benefícios para ambas as partes: para os alunos universitários, sobretudo provenientes dos Cursos de Dança, equivale a oportunidade de contato com a experiência artístico-educativa desenvolvida pela nossa Escola; para a Escola, representa a oportunidade de acolher estudos avançados, contribuindo assim, em parceria, para o avanço do conhecimento sobre o universo do ensino artístico.

Nesse contexto, comunicamos a presença da aluna de Mestrado em Ensino da Dança, Marta Vasconcelos, em aulas da turma do vosso educando. O estudo a ser realizado pela mesma é voltado à abordagem de questões pedagógicas relacionadas com a motivação e autodeterminação do aluno. Será realizado no âmbito de aulas da disciplina de Técnica de Dança Clássica, com a colaboração da professora Theresa Cardoso. Inclui a realização de observações, momentos de lecionação conjunta com a docente responsável pela disciplina e a aplicação de questionários aos alunos. Os resultados deste estudo serão partilhados com a nossa comunidade escolar.

Solicitamos que preencha o destacável e o entregue na receção até ao dia seis de janeiro, de forma a termos o registo de que tomou conhecimento da presente proposta. Em anexo a esta circular, segue o pedido de consentimento livre e informado para a aplicação dos inquéritos aos alunos.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Vila Nova de Gaia, 2 de janeiro de 2017

A Direção

Tomel conhecimento da realização do estágio da aluna de Mestrado da ESD, Marta Vasconcelos, com a turma 3º C.

_____ (assinatura do
Encarregado de Educação do aluno _____)

Data: _____

Sede: Ginjalino Escola de
Dança
Rua Pádua Correia, 365
4400-220 V. N. Gaia
Tel.: 223 755 051

Espaço Sacramento
Rua Guilherme Braga 40/62
4400-174 V. N. Gaia
Tel: 223 756 368 Fax: 223 750 471



Escola
Educação

ANEXO D - Ficha de autoavaliação

F. G. Gomes


Ficha de Auto-Avaliação
Reflectida em conjunto (professor/aluno)

Curso Vocacional – 2º/3º ciclo


Nome: _____	Ano / Turma: _____
Disciplina (s): _____	Data: __ / __ / ____

Preenche os itens de acordo com a pontuação que consideras do teu trabalho ao longo do período:


Disciplina (3) ()
(n.º de faltas / cuidado em justificar / valor da justificativa, apresentação nas aulas, interesse, atenção, capacidade de concentração/persistência /disponibilidade)



Envolvimento (2) ()




Desempenho (5) ()
(Conhecimento do programa/com que grau de correção realizou os exercícios propostos em aula/ capacidade de expressão e comunicação nas aulas e ou no palco, comentar os objetivos traçados para este período e avaliar os resultados/como me integro ao grupo / meu papel dentro do grupo)



Pontuação global ____

Relatório
Resumo do trabalho desenvolvido no período

Cont. →

 REPÚBLICA PORTUGUESA

F
Grajano

Próximo Período
Metas de trabalho individual

Nome	_____
Matrícula	_____

Assinatura