

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**A importância da imagética na aprendizagem da Técnica de Dança
Clássica pelas alunas do 2º ano do Ensino Artístico Especializado do
Ginasiano Escola de Dança**

Sara Maria Cunha da Silva Afonso

Orientação

Professora Doutora Vera Maria Guimarães de Vasconcelos Amorim e Rodrigues
de Almeida

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

Setembro de 2022

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**A importância da imagética na aprendizagem da Técnica de Dança
Clássica pelas alunas do 2º ano do Ensino Artístico Especializado do
Ginasiano Escola de Dança**

Sara Maria Cunha da Silva Afonso

Orientação

Professora Doutora Vera Maria Guimarães de Vasconcelos Amorim e Rodrigues
de Almeida

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

Setembro de 2022

À minha avó.

Down to the smallest cell of the body, every mental act reverberates in your physical being, and every chemical and biomechanical process in your body helps weave the patterns of your thinking. If you are able to understand this interaction, you are ready to reach the highest peaks of your dancing skills.

(Franklin, 2004, p. 16)

Agradecimentos

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Vera Amorim, pela sábia partilha dos seus conhecimentos e experiência, alicerçada numa imensa dimensão humana. Pelo profissionalismo, competência e paixão com que abraça a função de orientadora e professora, apontando caminhos e inspirando, sem beliscar a autonomia e a expressão individual.

A todos os professores do Mestrado em Ensino de Dança, pela dedicação e pelos valiosos conhecimentos com que me nutriram.

Ao Ginásio Escola de Dança, que tão calorosamente me acolheu, com confiança, incentivo e suporte.

À professora Inês Cerqueira, gratidão pela infinda disponibilidade e total cooperação.

Às alunas do 2ºA do Ginásio Escola de Dança, pela leveza com que embarcaram comigo nesta viagem pela imagética e por me ensinarem continuamente a aprender.

Aos meus colegas da 10ª edição do Mestrado em Ensino de Dança, que entre angústias e conquistas, sobressaíram pelo espírito de entreaajuda e cooperação.

À Maria Barroso, companheira desta viagem ímpar. Quaisquer palavras minhas não traduziriam fielmente a amizade, o suporte e o encorajamento recebidos ao longo deste percurso.

À minha família, pelo carinho, pelo incentivo, pelo apoio e compreensão, sobretudo nos momentos de ausência. À Maria e ao Afonso. Aos meus irmãos.

Ao Jorge, pelo exemplo de ética, de integridade e de honestidade intelectual. Pela paciência e pela permanência.

Aos meus pais, por todo o amor, educação e exemplo.

Sou profundamente grata a todos vós.

Resumo

O presente relatório pretende retratar e refletir sobre a intervenção pedagógica levada a cabo no âmbito do estágio curricular integrado no 3º e 4º semestre do curso de Mestrado em Ensino de Dança (MED), ministrado pela Escola Superior de Dança (ESD), em cooperação com o Ginásio Escola de Dança (GED).

A prática deste estágio no contexto educacional do ensino artístico especializado em dança decorreu no ano letivo 2021/2022, numa turma de 2º ano, na disciplina de técnica de dança clássica (TDC), e teve como objetivo promover o uso da imagética para potenciar a consciência corporal necessária à aprendizagem da TDC, facilitando a transposição dos conceitos corporais subjacentes à técnica para a individualidade do corpo e viabilizando um desempenho técnico e artístico consolidante. Para tal, foi mobilizada investigação na área da imagética e das técnicas de dança, tendo como principais referências Eric Franklin e Anna Paskevskaja, fazendo verter as suas abordagens para o contexto do ensino-aprendizagem da escola cooperante, através daquele que é o seu método de ensino, o método russo de Vaganova.

Este estudo foi realizado através do método de investigação-ação, tendo-se utilizado como instrumentos para a recolha de dados a entrevista semiestruturada, tabelas de observação estruturada, diário de bordo e registo de imagens e vídeo, a partir de uma prática pedagógica dividida em observação estruturada, lecionação acompanhada, lecionação autónoma e participação em outras atividades solicitadas pela escola cooperante.

Concluiu-se que o plano de ação levado a cabo promoveu a compreensão, aplicação e desenvolvimento de imagética própria relacionada com os conteúdos programáticos, percebendo-se, pela análise dos resultados recolhidos ao longo do processo, a melhoria no desempenho do público-alvo em aula de técnica de dança clássica.

Os resultados obtidos permitiram considerar importante a imagética na aprendizagem da TDC.

Palavras-chave: técnica de dança clássica, imagética, consciência corporal

Abstract

This report intends to portray and reflect on the pedagogical intervention carried out in the scope of the curricular internship integrated in the 3rd and 4th semester of the Master's course in Dance Education, taught by the Escola Superior de Dança, in cooperation with the Ginásio Escola de Dança (GED).

The practice of this internship in the educational context of artistic teaching specialized in dance took place in the 2021/2022 school year, in a 2nd year class, in the discipline of classical dance technique (TDC) and aimed to promote the use of imagery to enhance body awareness necessary for learning the technique of classical dance, facilitating the transposition of underlying body concepts the technique for the individuality of each body and enabling a consolidating technical and artistic performance. To this end, research was mobilized in the area of imagery and dance techniques, having as main references Eric Franklin and Anna Paskevskaja, bringing their approaches to the context of teaching learning of the cooperating school, through what is its teaching method, the Russian method of Vaganova.

This study was carried out using the action-research method, using half structured interview, structured observation tables, logbook and recording of images and video as instruments for data collection, based on a pedagogical practice divided into structured observation, accompanied teaching, autonomous teaching and participation in other activities requested by the cooperating school.

It was concluded that the action plan carried out promoted the understanding, application and development of own imagery related to the syllabus, realizing, through the analysis of the results collected throughout the process, the improvement in the performance of the target audience in classical dance technique classes.

The results obtained allowed us to consider imagery as important in the learning of TDC.

Key-words: classical dance technique, imagery, body awareness

Siglas e abreviaturas

Siglas

TDC – Técnica de Dança Clássica

EAE – Ensino Artístico Especializado

ESD – Escola Superior de Dança

GED – Ginasiano Escola de Dança

MED – Mestrado em Ensino de Dança

MSM – Mental Stimulation of Movement

MSM-M – Mental Stimulation of Metaphors

Abreviaturas

Diário – Diário de bordo

Dir. – Direita

Esq. – Esquerda

Obs. – Observação

Pos. – Posição

Índice geral	
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Siglas e abreviaturas	7
Índice geral	8
Índice de ilustrações	12
Introdução	14
Capítulo I – Enquadramento geral	16
1.1 Caracterização da instituição de acolhimento.....	16
1.1.1 Plano de estudos da escola cooperante	16
1.1.2 População-alvo	17
1.2 Objetivos do estudo.....	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Plano de ação.....	18
1.3.1 Procedimentos implementados	19
Capítulo II - Enquadramento teórico	21
2.1 Técnica de dança clássica	21
2.1.1 O surgimento do método russo.....	21
2.1.2 O método russo na escola cooperante.....	22
2.2 Técnica de dança clássica e consciência somática	23
2.2.1 Controle do centro	25
2.2.2 Alinhamento.....	25
2.2.3 Oposição	27
2.2.4 Peso	28
2.2.5 Suspensão.....	28
2.2.6 Isolamento	29
2.2.7 Rotação externa.....	30
2.3 Imagética.....	32

2.3.1 A formação de imagens no cérebro	33
2.3.2 A imagética como estratégia de ensino.....	34
Capítulo III – Metodologias de investigação.....	45
3.1 Investigação-ação	45
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	46
3.2.1 Entrevista semidiretiva	46
3.2.2 Observação estruturada.....	47
3.2.3 Diário de bordo	48
3.2.4 Registo de imagens	48
3.2.5 Questionário	48
Capítulo IV – Estágio: apresentação e análise de dados	50
4.1 Entrevista semidiretiva	50
4.1.1 Reflexões sobre a entrevista semidiretiva.....	50
4.2 Observação estruturada	51
4.2.1 Reflexões sobre a observação estruturada.....	51
4.3 Lecionação acompanhada	54
4.3.1 Reflexões sobre a lecionação acompanhada.....	55
4.4 Lecionação autónoma	58
4.4.1 Lecionação autónoma – 1º bloco	58
4.4.2 Lecionação autónoma – 2º bloco	63
4.4.3 Lecionação autónoma – 3º bloco	66
4.4.4 Reflexões sobre a lecionação autónoma	75
4.5 Participação em outras atividades.....	77
Reflexões finais e recomendações	78
Referências bibliográficas e bibliografia	81
APÊNDICES.....	i
Apêndice A.....	ii
Plano de ação	ii
Cronograma do estágio.....	iii
Apêndice B.....	iv

Consentimento livre e informado para captação de imagem do educando.....	iv
Apêndice C.....	v
Guião de entrevista semidiretiva	v
Análise da entrevista semidiretiva	vi
Consentimento livre e informado.....	viii
Apêndice D.....	ix
Calendarização e objetivos da observação estruturada	ix
Observação 1 - Motivação e concentração das alunas	x
Observação 2 – Características físicas das alunas	xii
Observação 3 - Aplicação inicial de conceitos em aula de TDC	xiv
Observação 4 – Imagética da professora cooperante na aula 1	xvi
Observação 5 – Resposta à imagética da professora cooperante na aula 1	xvii
Observação 6 – Imagética da professora cooperante na aula 2.....	xviii
Sistematização da imagética da professora cooperante - duas aulas de observação	xx
Observação 7 – Resposta à imagética da professora cooperante na aula 2	xxii
Sistematização das observações 3 a 7	xxiii
Análise da fase de observação estruturada – observações 1 a 7.....	xxiv
Apêndice E.....	xxix
Calendarização e objetivos da lecionação acompanhada	xxix
Diário 1.....	xxx
Apêndice F.....	xxxvi
Conteúdos programáticos do 2º ano do E.A.E do GED.....	xxxvi
Relação entre objetivos do estágio e etapas de lecionação autónoma.....	xxxviii
Calendarização e objetivos da lecionação autónoma.....	xxxix
Apêndice G.....	xli
Calendarização e objetivos – 1º bloco.....	xli
Diário 2.....	xliii
Guião do questionário 1	lxi
Análise de respostas ao questionário 1	lxviii

Apêndice H	lxxxiv
Calendarização e objetivos – 2º bloco.....	lxxxiv
Diário 3.....	lxxxv
Guião do questionário 2	xc
Sistematização de respostas ao questionário 2.....	xc
Apêndice I	xciii
Calendarização e objetivos – 3º bloco.....	xciii
Diário 4.....	xciv
Análise do diário de bordo das alunas.....	xcviii
Apêndice J	ci
Observação 8 - Aplicação final de conceitos em aula de TDC	ci
Análise dos registos de vídeo iniciais e finais	cii
Apêndice L	civ
Matriz de aula do início de lecionação autónoma	civ
Matriz de aula do final de lecionação autónoma.....	cxix
ANEXOS	cxxxvii
Anexo 1: Portaria n. º223-A/2018 de 03 de agosto.....	cxxxviii
Anexo 2: Exemplos de diário de bordo das alunas – 1º bloco	cxxxix
Anexo 3: Abordagem do conceito de isolamento.....	cxli
Anexo 4: Exemplos de respostas ao questionário 2	cxlii
Anexo 5: Exemplos de diário de bordo das alunas – 3º bloco	cxliii
Anexo 6: Esticador de sapatos.....	cxliv
Anexo 7: Aplicação da imagem do esticador de sapatos - oposição	cxlv
Anexo 8: Abordagem do conceito de oposição.....	cxlvi
Anexo 9: Aplicação da imagem dos brilhantes	cxlvii
Anexo 10: Sacas-rolhas	cxlviii
Anexo 11: Aplicação da imagem do adesivo – rotação externa	cxlix

Índice de ilustrações

Figuras

Figura 1: Alinhamento da bacia.....	27
Figura 2: Semelhança entre uma bacia – recipiente e uma bacia humana.....	xlvi
Figura 3: Portaria n. º223-A/2018 de 03 de agosto.....	cxxxviii
Figura 4: Exemplo 1 de diário de bordo das alunas – 1º bloco.....	cxxxix
Figura 5: Exemplo 2 de diário de bordo das alunas – 1º bloco.....	cxxxix
Figura 6: Exemplo 3 de diário de bordo das alunas – 1º bloco.....	cxli
Figura 7: Exemplo 4 de diário de bordo das alunas – 1º bloco.....	cxli
Figura 8: Fotografia usada para correção da colocação dos ombros	cxlii
Figura 9: Exemplo 1 de resposta ao questionário 2.....	cxlii
Figura 10: Exemplo 2 de resposta ao questionário 2.....	cxlii
Figura 11: Exemplo 1 de diário de bordo das alunas – 3º bloco.....	cxliiii
Figura 12: Exemplo 2 de diário de bordo das alunas – 3º bloco.....	cxliiii
Figura 13: Esticador de Sapatos	cxliv
Figura 14: Exploração da imagem do esticador de sapatos 1	cxlv
Figura 15: Aplicação da imagem do esticador de sapatos 2.....	cxlv
Figura 16: Fotografia usada para correção na oposição	cxlvi
Figura 17: Aplicação da imagem dos brilhantes enquanto faróis de um carro.....	cxlvii
Figura 18: Sacas-rolhas.....	cxlviii
Figura 19: Aplicação da imagem do adesivo para assinalar rotação externa	cxlix

Quadros

Quadro 1: Horário das aulas de estágio – TDC – 2ªA	18
Quadro 2: Tipologia de imagética segundo Franklin.....	37
Quadro 3: Orientações para selecionar imagens	41
Quadro 4: Tópicos de reflexão sobre entrevista à professora cooperante.....	50
Quadro 5: Plano de ação	ii
Quadro 6: Calendarização e objetivos da observação estruturada.....	ix
Quadro 7: Imagética da professora cooperante na aula 1 – enquadrada em Franklin.....	xvi
Quadro 8: Imagética reutilizada e nova - aula 2 – enquadradas em Franklin	xviii
Quadro 9: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 1	xx
Quadro 10: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 2	xx
Quadro 11: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 1 e 2	xxi
Quadro 12: Sistematização das observações 3 a 7.....	xxiii
Quadro 13: Calendarização e objetivos da lecionação acompanhada.....	xxix

Quadro 14: Conteúdos programáticos do 2º ano do E.A.E do GED	xxxvi
Quadro 15: Relação entre objetivos do estágio e etapas da lecionação autónoma	xxxviii
Quadro 16: Calendarização e objetivos da lecionação autónoma – 40h	xxxix
Quadro 17: 1º bloco - conteúdos focados para introduzir imagética	xli
Quadro 18: Leitura de resultados - perceção de melhoria pelas alunas	lxxxii
Quadro 19: Perceção da compreensão e preferências de imagética pelas alunas	lxxxiii
Quadro 20: 2º bloco - conteúdos focados pela imagética das alunas	lxxxiv
Quadro 21: Imagética concebida pelas alunas – 2º bloco	lxxxv
Quadro 22: Respostas ao questionário 2 – 2º bloco	xc
Quadro 23: Exercícios de imagética para outros fins de utilidade ao bailarino	xciii
Quadro 24: Informações recolhidas no diário de bordo das alunas – 3º bloco	xcviii
Quadro 25: Consolidação de conceitos pela análise comparativa dos registos de vídeo ...	cii

Tabelas

Tabela 1: Cronograma do estágio	iii
Tabela 2: Lecionação acompanhada – barra: <i>battement tendu</i>	xxxii
Tabela 3: Lecionação acompanhada – centro: <i>temps lié en dehors</i>	xxxiii
Tabela 4: Lecionação acompanhada – centro: <i>temps lié en dedans</i>	xxxiv
Tabela 5: Lecionação acompanhada – centro: <i>pas assemblé</i>	xxxv

Introdução

Dance imagery is the deliberate use of the senses to rehearse or envision a particular outcome mentally, in the absence of, or in combination with, overt physical movement. The images may be constructed of real or metaphorical movements, objects, events, or processes. (Overby & Dunn, 2011, p. 9)

O tema das imagens mentais foi chamado a este projeto pela motivação de o aplicar com um grau de consciência e conhecimento aprofundado no âmbito do ensino da dança clássica. A evocação de imagens mentais no domínio da dança encontra fundamentação no campo das neurociências, onde tem sido amplamente estudada, bem como noutras áreas de estudo como a Psicologia e tem-se verificado de grande utilidade no campo da docência das técnicas de dança. Os estudos realizados têm ajudado a perceber os benefícios do apelo à imagem mental e abriram caminho a uma prática cada vez mais utilizada por professores de dança com o intuito de incrementar nos alunos um melhor desempenho técnico e artístico.

Pretendeu-se nesta prática pedagógica aplicar a imagética enquanto ferramenta pedagógica por considerar-se um recurso de extrema relevância e utilidade à atividade docente naquela que é uma tarefa exigente como o ensino aprendizagem da TDC. Foram levadas a cabo leituras e pesquisas que originaram o estabelecimento de um enquadramento teórico, cujas perspetivas obtidas se encontram desenvolvidas no capítulo para o efeito.

“The art of making a dancer is one of the most painstaking occupations in the world. It demands the precision of the architect, the patience of a lace-maker, the courage and endurance of a mountain climber.” (Karel, 1977, p. 3)

Não sendo um tema inédito ou inovador, a imagética suscitou interesse enquanto tema de aplicação neste estágio por ser um recurso que, de forma consciente ou inconsciente, se vê aplicado comumente pela comunidade docente, como um aliado para alcançar os mais variados objetivos na área da dança.

Tendo em conta a exigência da execução, compreensão e ensino da TDC, julgou-se este tema útil por possibilitar conhecimentos e competências aprofundadas à docente estagiária numa área chave que se pretende que venha a ser interiorizada, desenvolvida e mobilizada autonomamente pelos alunos, ao longo do seu percurso em dança.

Responder às necessidades de enriquecimento do perfil de aluno da escola cooperante, numa adequação com o seu plano de estudos, foi também uma forte motivação para a escolha desta temática.

Considerou-se que as referências pesquisadas e estudadas por docentes nesta área temática poderiam ser reforçadas e validadas no exercício de uma prática, pelo que foi mobilizado um conjunto de contributos de autores da área da imagética e da dança, com o intuito de aprofundar conhecimentos nesta área ao proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do corpo na sua tarefa de apreensão e execução das componentes técnica e artísticas da dança clássica.

Para observar e captar o uso da imagética enquanto facilitadora da compreensão do corpo e promotora da aprendizagem eficaz nas suas vertentes técnica e artística, este estudo foi realizado através do método de investigação-ação e utilizou como instrumentos para a recolha de dados, tabelas de observação, entrevista semi-estruturada, diário de bordo e registo de vídeo, a partir de uma prática pedagógica que contemplou observação estruturada, observação acompanhada, tempo de lecionação e outras atividades da escola cooperante.

Desta forma, este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, precedidos por uma breve definição de conceitos operacionais que se pretende clarificadora no âmbito da temática deste estágio e do seu relatório final.

No primeiro capítulo é feita a apresentação da instituição de acolhimento e da população-alvo sobre a qual incidiu o presente estágio. À pertinência e objetivos enunciados, segue-se a caracterização dos procedimentos implementados no plano de ação levado a cabo.

No segundo capítulo desenrola-se uma linha teórica de enquadramento deste estudo, de acordo com a temática e os objetivos selecionados, com referência a autores que convergem nas ideias que se querem ver desenvolvidas.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia e técnicas de recolha de dados aplicadas e o quarto capítulo apresenta e analisa os dados recolhidos ao longo das diferentes fases do desenvolvimento da prática pedagógica.

Por fim, é feita uma reflexão global sobre o estágio, à qual se seguem os apêndices, anexos e referências que o apoiaram e fundamentaram.

Capítulo I – Enquadramento geral

1.1 Caracterização da instituição de acolhimento

A escola proposta para a realização do estágio trata-se do GED, localizada em Vila Nova de Gaia. A escolha desta escola resulta do conhecimento aprofundado da instituição e da sua organização em virtude da prática docente exercida na mesma.

O GED foi fundado em 1987, tendo adquirido a denominação de instituição privada com estatuto de utilidade pública. Inserida no âmbito escolar de oferta de Ensino Artístico Especializado (EAE), é financiado pelo Ministério da Educação no Curso Artístico Especializado em Dança para o 2º e 3º ciclos e no ensino secundário. Em regime de curso livre possui oferta de Iniciação à Dança para as faixas etárias do pré-escolar e 1º ciclo.

A oferta curricular para a iniciação à dança (1º ciclo) contempla as disciplinas de Dança, Música e Expressão Plástica. No 2º ciclo iniciam as Técnicas de Dança: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e Técnica de Dança Contemporânea, bem como a Música e a Expressão Criativa. No 3º ciclo é abrangida a disciplina de Práticas Complementares de Dança em substituição de Expressão Criativa e no curso secundário mantêm-se as disciplinas de Técnicas de Dança (Clássica, Contemporânea e Moderna) acrescidas da disciplina de História e Cultura das Artes e Música. Na passagem para o 7º ano (11º ano) surge a oferta de Composição e no 8º ano (12º ano) mantêm-se o plano curricular, somando-se ainda a Formação em Contexto de Trabalho.

1.1.1 Plano de estudos da escola cooperante

O plano de estudos da escola cooperante segue as orientações da portaria n.º 223-A/2018 de 03 de agosto (conforme anexo 1) que regula o plano de estudos em vigor no 2º ciclo de estudos do Curso Básico de Dança, no âmbito do Ensino Artístico Especializado em Dança. A referida portaria define a carga horária semanal de Formação Artística Especializada - Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Expressão Criativa e Música – bem como a carga horária das disciplinas do ensino regular.

Segundo esta legislação e de acordo com o seu projeto pedagógico, as escolas podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, o que significa que pode haver uma gestão autónoma da distribuição horária semanal de técnicas de dança. A organização do ano letivo pode ainda ocorrer de modo trimestral, semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

A escola cooperante desenvolveu as suas atividades em regime semestral e a disciplina de TDC no 2º ano encontrou-se distribuída por 4 aulas semanais de 75 minutos, perfazendo 300 do total de 450 minutos semanais previstos para Técnicas de Dança.

1.1.2 População-alvo

A população-alvo deste estudo consistiu numa turma de 15 alunas a frequentar o 6º ano de escolaridade, correspondente ao 2º ano do EAE. A turma teve como professora titular de TDC no ano anterior a mesma docente e contou, este ano, com 2 elementos novos, as alunas 5 e 12.

Sendo uma turma grande, com níveis de desempenho distintos, acentuados por uma aprendizagem que se pautou nos dois anos anteriores por um ensino ora à distância, ora presencial, em virtude dos sucessivos confinamentos determinados pela pandemia SarsCov2, a integração e consolidação de conteúdos, disciplina e ritmo de trabalho, ficaram algo comprometidos e o programa de 1º ano não havia sido concluído. A turma revelou-se interessada e curiosa tendo em conta o esperado para um 2º ano.

1.2 Objetivos do estudo

1.2.1 Objetivo geral

Como objetivo geral pretendia-se promover a aprendizagem da dança clássica através do incremento da consciência e do autoconhecimento corporal, a partir da imagética que contribui para este propósito. Pretendeu-se observar nas alunas o benefício trazido pela imagética à apreensão da TDC, pelo melhor conhecimento do próprio corpo e dos conceitos corporais requeridos na execução técnica, que favoreciam a correção, qualidade e eficiência do movimento, conduzindo à desejada qualidade artística.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos pretendiam:

- a) Promover a apreensão dos conteúdos de TDC pela compreensão e uso da imagética aplicada à dança, segundo Eric Franklin;
- b) Incrementar uma consciência e autoconhecimento corporal que viabilizassem o uso correto e eficiente do corpo ao nível do domínio dos alinhamentos, do centro do corpo, da rotação externa, dos isolamentos, da suspensão, das forças de oposição e da gestão do peso;
- c) Apelar ao domínio da intenção e qualidade dos movimentos para um desempenho artístico fundamentado na consciência técnica adquirida;
- d) Sensibilizar para a prevenção de lesões pela postura correta e eficiente do corpo nas posições estáticas e dinâmicas.

1.3 Plano de ação

O plano de ação obedeceu às quatro fases previstas pela regulamentação do estágio curricular do MED da ESD, que prevê a prática de ensino supervisionado ao longo de oito horas de observação estruturada, oito horas de lecionação acompanhada, quarenta horas de lecionação autónoma e quatro horas de colaboração em outras atividades pedagógicas da escola.

No mês de setembro foram colocados em marcha os procedimentos protocolares de diálogo com a direção escolar do estabelecimento de ensino cooperante sobre o projeto a levar a cabo. Nesta altura foi indicada a professora cooperante e respetiva turma de aplicação do estágio, tendo-se estabelecido o calendário semanal em que o mesmo iria ocorrer:

Quadro 1: Horário das aulas de estágio – TDC – 2ªA

Professora cooperante: Professora Inês Cerqueira / Turma: 2ºA	
Dia da semana	Horário
Quinta feira	14h30 – 15h45
Sexta feira	13h00 – 14h15

Nesta fase foi enviado aos encarregados de educação da turma visada o pedido de autorização e consentimento para intervenção pedagógica em contexto de estágio curricular, recolha de imagens e aplicação de questionário, conforme determinam as questões éticas no âmbito da investigação. O modelo enviado pode ser consultado no apêndice B.

O primeiro semestre decorreu entre 1 de setembro de 2021 e 28 de janeiro de 2022, com interrupção de Natal a 23 de dezembro, prorrogada até 10 de janeiro, pela semana de contenção deliberada em conselho de ministros no âmbito das medidas de combate à Pandemia SarsCov2. O segundo semestre decorreu entre 31 de janeiro e 15 de julho, com interrupção de Carnaval a 1 de março e de Páscoa a 11 de abril, até 18 do mesmo mês.

As fases de implementação deste estágio constam do apêndice A para consulta e desenvolveram-se, naturalmente, conjugando o desenvolvimento deste estágio com a própria natureza do funcionamento da instituição de acolhimento e com as contingências que se desenrolam numa comunidade escolar, que determinam um plano de atividades flexível e dinâmico. Neste sentido, imperativos como as atividades avaliativas, o agendamento de ensaios, as apresentações públicas e as medidas tomadas para controle da Pandemia SarsCov2 foram sendo geridos no plano de ação, garantindo-se, no entanto, a manutenção da prossecução dos objetivos e o cumprimento de cada fase.

O diálogo entre professora cooperante e professora estagiária deu-se no sentido de avaliar cada etapa e preparar a seguinte, abordando os conteúdos a lecionar e ajustando

o calendário, quando necessário, para que este se moldasse quer aos objetivos do estágio quer aos objetivos da turma, que se encontrava com um plano de recuperação em virtude de uma parte substancial da prática de aulas do ano letivo anterior ter sido lecionada via *zoom*.

1.3.1 Procedimentos implementados

O projeto arrancou, como previsto, com a entrevista semidiretiva à professora cooperante e titular da turma no ano letivo anterior, para obter a sua perceção quanto às dificuldades e sucessos dos alunos na aquisição do programa de conteúdos e auscultá-la acerca do uso de imagética e o sucesso de estratégias no alcance de objetivos com alunos.

A fase de observação estruturada fez um retrato o mais aprofundado possível da relação entre professora e alunas, da motivação, da concentração, das características físicas e da aplicação de conceitos corporais pelas alunas, observando também o uso de imagética pela professora titular e a resposta das alunas à mesma.

Na leção acompanhada abandonou-se o papel de mero observador para pisar o terreno da leção. Participou-se em momentos de aula lecionada pela professora cooperante, numa aproximação gradual da estagiária à turma. Desta forma, conquistou-se terreno de proximidade com as alunas para que estas começassem a reconhecer o observador como professor em sala de aula.

A leção autónoma subdividiu-se em três blocos de 25, 10 e 5 horas, com especificidades na abordagem:

1º bloco de 25 horas - imagética fornecida pelo professor: leção dos conteúdos de 2º ano, aprofundando os conceitos corporais enquadrados em Paskevka, através de imagética sustentada nas orientações de Eric Franklin: compreensão do movimento com consciência do peso; manutenção da rotação externa; respiração contínua e as suspensões internas do movimento; consciência da oposição das extremidades conducente à qualidade do movimento; controle do centro que precede e acompanha o movimento; alinhamento dinâmico das posições; isolamento da perna de trabalho face à perna de suporte, dos ombros relativamente aos braços, da bacia em relação às pernas, do joelho em relação à coxa e a atenção dada quer à perna de suporte quer à perna de trabalho, através da metáfora exterior local/global e interior local, da imagética biológica biomecânica e biológica anatómica exagerada, imagética sensorial tátil, visual, relacionada com a pressão e sobre o peso.

Foi introduzida imagética para um novo conceito a cada semana com duas aulas, o tempo percebido como indicado para que as alunas rececionassem o estímulo na primeira aula e o praticassem na segunda, permitindo a interiorização e exploração do recurso

fornecido antes de passar a outro. Para reter a percepção obtida da compreensão dos conceitos pelas alunas aplicou-se, no final do bloco, um questionário e recolheram-se reflexões em diário de bordo das alunas, que complementaram as notas e o registo de vídeo da estagiária.

2º bloco de 10 horas - imagética própria: recorreu a um trabalho de reflexão e conceção de imagens pelas alunas a propósito dos conceitos em estudo, feito em casa e apresentado em aula, analisando-se a coerência com o objetivo, para consolidar a compreensão e execução. Paralelamente, pretendeu-se estimular nas alunas a criatividade e a neuroplasticidade ao desafiar a procura de ideias próprias. Um novo questionário foi introduzido no final.

3º bloco de 5 horas - imagética para fins complementares ao trabalho do bailarino: explorou-se imagética sensorial sobre o reconhecimento das partes do corpo para a consciência corporal, imagética sensorial sobre o ritmo para a expressão facial, MSM – M para a flexibilidade e metafórica para a libertação de tensão.

Pretendeu-se ampliar o âmbito de aplicação de imagética dando a conhecer o seu amplo espectro de atuação e benefício, contribuindo para desenvolver nas alunas o desenvolvimento da capacidade de, autonomamente na sua prática, escolherem imagens adequadas aos objetivos pretendidos. As alunas manifestaram a sua reflexão sobre o 3º bloco em diário de bordo.

A participação em outras atividades pedagógicas cumpriu-se no apoio à preparação de uma apresentação pública – Mosaico'22 –, no trabalho de ensaios e correções às alunas.

Capítulo II - Enquadramento teórico

Este capítulo pretende aprofundar os conceitos que balizaram a área de intervenção pedagógica deste estágio numa abordagem teórica que fundamentou a sua aplicação prática. Após um breve enquadramento histórico da metodóloga criadora do método russo, apresenta-se a seleção de conceitos de domínio corporal subjacentes à execução da TDC focada neste estudo, bem como os contributos fornecidos pela área da imagética para o alcance de competências do bailarino, que, no seu cruzamento, se quiseram vertidos para a eficácia do ensino aprendizagem junto da população-alvo deste estudo, para incrementar a melhoria técnica e artística dos conteúdos programáticos em estudo.

2.1 Técnica de dança clássica

2.1.1 O surgimento do método russo

Segundo Shook Karel (1977), em 1734 o mestre de ballet francês Jean-Baptiste Landé terá rumado a S. Petersburgo desde a Suécia e, com a ajuda de Rinaldi Fossano, terá ministrado lições de dança às crianças do *Czar* e outros elementos da aristocracia russa. Estas lições culminariam no estabelecimento da primeira escola de *ballet* russa com crianças provenientes de orfanatos. Landé terá sido impulsor da instituição do ballet russo e professor dos membros fundadores do Imperial Ballet Theatre.

Em 1837, Christian Johansson, estudante de Bournonville e formado pela Royal Swedish Ballet, terá ido para S. Petersburgo, onde, após uma longa e brilhante carreira de bailarino, ter-se-á dedicado ao ensino, em 1860. “It was with Johansson that the true Russian technique with its light jumps, soaring leaps, swift *pirouettes* and expansive *port de bras* began to develop.” (Karel, 1977, p. 12).

Marius Petipa, bailarino francês, rumou também a S. Petersburgo em 1847, onde conquista brilhante sucesso como bailarino e o título de maior coreógrafo do século XIX, ao qual se juntou em 1887 o mestre italiano Enrico Cecchetti, para se tornar, em 1890, mestre de ballet do Maryinsky Theater. Dois anos depois, Cecchetti tornou-se professor *da Imperial Academy* e foi considerado “(...) a splendid technician, brought to the Russian School, a standard of brilliance and stamina that until his time was considered Beyond the dancers’ limitations.” (ibid. p.12).

Estes três homens, Johansson, Petipa e Cecchetti, provenientes respetivamente de França, Dinamarca e Itália, fizeram florescer de forma extraordinária o ballet russo tendo formado nomes importantes da dança como Pavlova ou Nijinsky. A Influência destes mestres estendeu-se também à mulher que no século XX viria a reivindicar uma pedagogia, sistematizando o denominado método russo: Agrippina Vaganova. “In the early 1920s a

moving force appeared in the person of Agrippina Vaganova, who, besides having an unusual gift as a teacher, with a discerning eye and a canny perception, also possessed the analytical mind of a scientist.” (ibid. p.12).

A terminologia usada até à data era a de Enrico Cecchetti, a qual, por se encontrar de alguma forma incompleta, terá sido alvo de consolidação e codificação por Agrippina Vaganova: “Agrippina Vaganova documented the Soviet system of training she helped develop in *Basic Principles of Classical Ballet*, published in 1934.” (Minden, 2005, p. 70).

O desenvolvimento de um método de ensino por Agrippina Vaganova surgiu nomeadamente a partir da sua insatisfação com o estilo Imperial de Petipa: “Vaganova separated all the various ballet movements into groups or families and gave each a precise name.” (Karel, 1977, pp. 12, 13). A publicação do seu livro, com um conjunto de nomes franceses para cada movimento de ballet, tornou-se marcante e revolucionária, tendo-se revelado, “(...) the most valuable treatise that we have on the subject: for the first time description in words of the entire range of the Classical vocabulary was made clear and understandable.” (ibid, pp. 12, 13). Karel reforça ainda que “Vaganova wrote with economy, removed all superfluity, and thereby revealed the essentials.” (ibid, pp.12, 13).

A este respeito, refere-se, em Pinto (2016, p. 10), que na obra de Vaganova encontramos a raiz artística e científica da escola russa, “(...) uma ‘dança’ assente em princípios académicos e marcada por uma história inegável.” Segundo este autor, a dança clássica terá encontrado a sua casa através de Agrippina Vaganova, que foi “(...) pioneira na sistematização e padronização da linguagem coreográfica do espectáculo de Ballet.” (ibid. p. 11).

2.1.2 O método russo na escola cooperante

A escola cooperante deste estágio segue as linhas orientadoras do método russo de ensino, contextualizado relativamente a aspetos como o sistema de ensino português, a anatomia dos corpos dos alunos e a própria cultura do país, elementos muito distintos no país de origem da fundadora do método.

Os programas são organizados de acordo com a supervisão de uma professora externa, que coopera com o GED regularmente desde os anos 90. Pela experiência de lecionação ao corpo docente e alunos, e pelo contacto com a realidade escolar, social, cultural e económica do país, procede à revisão periódica do programa russo original em conjunto com a comunidade docente, na melhor adequação ao perfil-tipo do aluno português.

Segundo Vaganova, em Karel (1977, pp. 25, 26), “The study of any pas in classical dance is approached gradually from its rough schematic form to expressive dance.” Karel

acrescenta que nos primeiros anos de aprendizagem da técnica "(...) we concern ourselves with these "rough schematic forms" and proceed to polish them over the six or seven years that it will take to arrive at the finished dance." (ibid. p.26).

Em Kostrovitskaya lê-se que o método russo estabelece os seguintes objetivos para o 2º ano de aprendizagem:

During this period of study, one repeats the former exercises in an increased number, stressing the development of strenght in the legs and feet trough exercises on half-toe and on pointes, and the coordination between the movements. (...) The arms come down simultaneously at the end of the exercise into the preparatory position. The arms open into the seconde position in battements fondus, battements soutenus and battements développés as well as any given pose simultaneously from the beginning of the exercise. (Kostrovitskaya, 2004, p. 71)

2.2 Técnica de dança clássica e consciência somática

Na dança clássica, bem como noutras técnicas, importa perceber e adotar um conjunto de conceitos que se transformam em posturas e movimento que permitem dar resposta aos desafios técnicos num respeito profundo pela anatomia humana. Cabe aqui, pois, esclarecer em que conceitos nos vamos apoiar para trabalhar a postura, estática e dinâmica, na prossecução de um corpo desperto e inteirado das suas capacidades e objetivos.

Anna Paskevskaja, na sua obra *Ballet Beyond Tradition* (2005), aborda conceitos base no âmbito do domínio corporal demonstrando a transversalidade e aplicabilidade dos mesmos no que respeita à dança clássica e à dança moderna. Para tal, apoiou-se em *The Illustrated Technique of José Limón*, (1984), de Daniel Lewis, enquanto paradigma de dança moderna, referindo que os conceitos que o autor aborda precederam as muitas aplicações da era da dança pós-moderna, continuando a ser incontornáveis características do movimento.

Limón concepts point the way to reconnect ballet training to a more thoughtful physicality because they address the quality of the gesture yet, when understood as concepts, can be abstracted and even modified from their specific stylistic application, and therefore serve more directly our understanding of ballet technique. (Paskevskaja, 2005, pp. 4, 5)

Para Paskevskaja, “The term “somatics” can be broadly from within, that is, a subjective apprehension of the effect of movement on one’s body” (ibid. p. 4). A autora aborda a técnica de ballet “(...) from the perspective of a personal experience, but a personal experience that manifests itself within an established aesthetic.” (ibid. p. 4).

Afirma ter encontrado na obra de Lewis as mesmas preocupações que em qualquer estilo de técnica de dança moderna: movimento a partir do centro; distribuição e uso do peso; isolamento das partes e relação das mesmas com o todo; oposição para alongar linhas e gerar equilíbrio; suspensão, sucessão nas transições e impacto da energia potencial e cinética na dinâmica. E posiciona-se dizendo que “(...) all dance disciplines share the same concerns and emphasize one or another feature of the human movement potential through the aesthetic they espouse.” (ibid. p. 4).

Efetivamente, a consciência e domínio corporal passam por um conjunto de conhecimentos que têm aplicabilidade nas técnicas de dança em geral, pelo que, a partir de conceitos da técnica de dança moderna, esta autora faz uma transposição da sua aplicação para o contexto da TDC. Destaca que os conceitos, não sendo movimentos em si, são o mote para a execução dos mesmos pelo que devem ser bem apreendidos: “(...) they act as mental initiators and address the quality of motions. As we have seen, in any one exercise there are usually several concepts that either facilitate the execution of the exercise or give it a specific quality.” (ibid. p. 125).

Se na TDC existe uma terminologia descritiva das qualidades inerentes aos movimentos que permite aceder à intenção dos exercícios, Paskevskaja refere que o uso de conceitos da dança moderna, pela sua transversalidade e com uma correta transposição, permite aprofundar essas noções e reforçar a nomenclatura tradicional do ballet. Rejeita a ideia de que o “(...) ballet is “up” while modern dance is “down” (...)” (ibid. p. xi), segundo a qual a dança moderna dança com a gravidade e o ballet clássico a desafiará, afirmando que nenhum bailarino pode escapar à existência da gravidade, tendo de lidar com ela, através da gestão do seu peso. Neste contexto, afirma: “Modern dance approaches movement from a different aesthetic than Classical ballet, but the concepts explored are relevant to all dance and provide the tools to address quality of motion in a direct and clear manner.” (ibid. p. 126). Todavia, usar esses conceitos significa e implica não esquecer os objetivos da técnica que se está a ensinar, pelo que, “(...) in the process of incorporating ideas from other forms, one has to remain aware of the ultimate goal of the technique one is Teaching and how the technical skills imparted to the students will be used.” (ibid. p. 126).

Desta forma, foram selecionados conceitos que se consideraram pertinentes para enquadrar este projeto, contextualizados em Paskevskaja e em referências complementares, sempre que necessário: controle do centro, alinhamento, oposição, peso, suspensão,

isolamento e rotação externa. Segundo Paskevskaja, estes conceitos atuam de forma interligada e não é fácil separá-los ou isolá-los como conteúdo único a trabalhar numa aula. Cabe ao professor selecionar a qualidade que pretende trabalhar a cada aula e enfatizar a barra e o centro com ilustrações e estratégias que permitam experimentar na prática o conceito, sendo que a abordagem de um terá sempre necessidade de trazer ao momento indicações sobre outros.

2.2.1 Controle do centro

Paskevskaja refere que a intenção que precede um movimento, central em qualquer expressão artística, tem uma componente física em que os músculos do *core* se contraem assim que ela é formada. É a intenção de qualquer movimento que inicia o movimento a nível muscular, que por sua vez atua sobre as articulações para movimentar os ossos. Estes realizam a forma final, como uma consequência. Esta definição é importantíssima para o entendimento do movimento a partir do centro do corpo, que produz eficiência e permite também uma consciência protetora do próprio corpo no sentido da preservação das suas estruturas. “Awareness of working from the center builds strong connections between the body’s center and the limbs in the initial years of strength of the torso and supportive muscular connections around the hip joint.” (Paskevskaja, 2005, p. 32). O cuidado com a saúde e também a habilidade motora são aspetos focados pela autora: “With further study, these connections are refined to provide the dancer with stability, equilibrium, and an ability to move off center when desired.” (ibid. p. 32).

2.2.2 Alinhamento

Luís Xarez afirma que uma boa postura se traduz no alinhar correto dos segmentos corporais, seja para manter posições estáticas (postura estática) seja durante ações motoras (postura dinâmica). “A dança explora as potencialidades estéticas das múltiplas configurações que os diversos segmentos corporais podem assumir.” (Xarez, 2012, p. 135).

Na linha de pensamento de Anna Paskevskaja, o alinhamento é algo para ser manipulado e ajustado no corpo em movimento. Por exemplo, na transição da barra para o centro, o alinhamento adquire outra dimensão, mantendo-se sempre como um elemento que permite aceder a todos os movimentos, assegurando que o plano físico e cinesiológico da dança se harmonizam predispondo o bailarino a trabalhar numa base que promove o bem-estar: “Alignement is not an end itself. Like fifth position, it is a tool to be used, manipulated, and adjusted when the body is in motion.” (Paskevskaja, 2005, p. 43).

A compreensão da noção do alinhamento por parte dos alunos é uma tarefa que requer atenção, consciência do seu corpo e das indicações dadas pelo professor, ajustadas à anatomia da individualidade de cada corpo.

The standards injunctions given in a ballet class urging the students to “stand right” and “pull up” are usually misunderstood; students, like soldiers on the parade ground, hyperextended upward and put the body mass behind the vertical line of gravity. They then use muscular contractions to keep upright. There is a very high price to pay for this positioning. (Paskevaska, 2005, p. 38)

Não raras vezes, os alunos associam a procura do alinhamento correto à aplicação de esforço extra, quando na verdade, como refere Eric Franklin (2014), o corpo que adquire o alinhamento correto, usa o menor esforço na manutenção de uma determinada posição, ou seja, não é pelo aumento da força que se atinge o alinhamento. Considera-se que a força é aplicada de forma adequada e eficiente quando o foco está direcionado para a melhoria da coordenação, que requer aumento da consciência do tempo, sincronização e do equilíbrio quando nos movemos.

Em Bernard, Steinmuller, e Stricker, retiramos que “(...) skeletal alignment and movement performance are completely interdependent and that improvement in the mechanical efficiency of either one automatically is going leads to improvement in the other.” (2006, p. 48).

Segundo Eric Franklin (2014), transmitir a correta noção de alinhamento aos alunos requer, por parte do professor, a consciência de quatro noções fundamentais: consciência corporal, contrapeso (forças opostas, oposição), quantidade de ativação muscular adequada e absorção da força, sendo que as causas mais comuns para a falta de alinhamento são, segundo o autor, o ensino do alinhamento estático sem ter em conta que todas as posições são transições, confundir tensão com força, lesão e excesso de uso ou exaustão.

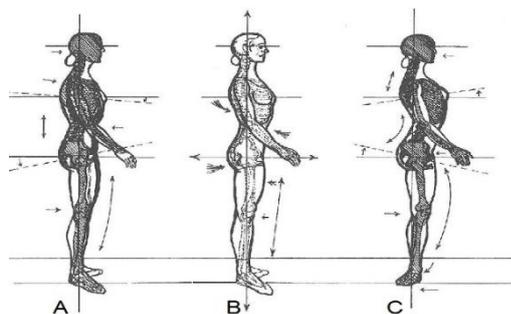
Na TDC, verifica-se a necessidade de adotar um correto alinhamento dos segmentos do corpo, para uma eficiência que respeite as possibilidades e a saúde do mesmo, dentro da estética pretendida. A observação das particularidades de alinhamento do esqueleto é, por isso, um treino essencial ao olhar do professor.

Ao nível dos pés, a observação do peso corretamente distribuído, vigiando eventuais desalinhamentos do tornozelo, é essencial. Um comprometimento do alinhamento a este nível é algo comum de observar em corpos que chegam à prática da TDC e que é importante guiar para o correto apoio do pé, nomeadamente em situações bastante

comuns de pronação: “Pronation is very destructive and you can do a lot of damage if you constantly pronate the foot.” (Bernard, Steinmuller, & Stricker, 2006, p.133).

O alinhamento da bacia é essencial para evitar forças e tensões erradas que provoquem lesões ao nível ligamentar e tendinoso, e também para permitir um alinhamento global do corpo, ao nível da coluna e membros inferiores. A imagem abaixo (figura 1) dá-nos uma correta noção da colocação da bacia em TDC, sendo que este alinhamento será o mais favorável à saúde dos corpos em geral, pela prevenção de desvios na coluna.

Figura 1: Alinhamento da bacia



Legenda: (A) pélvis inclinada para frente; (B) postura correta no plano sagital; (C) pélvis inclinada para trás.

Fonte: Kirstein & Stuart (2008) em Wankler (2011, p. 18).

2.2.3 Oposição

O equilíbrio do bailarino estabelece-se na concretização do conceito de forças opostas: “The feeling of being led by the extremities lengthens and stretches the gesture. Each of the five extremities can oppose the others.” (Paskevskaja, 2005, p. 55).

Três ideias podemos reter a partir daqui, segundo Paskevskaja: a primeira é que não é pela contração muscular, mas pelo contrapeso, pela oposição das extremidades, que o corpo se equilibra e liberta as mesmas extremidades para dançar; esta oposição de forças entre extremidades previne o bailarino de se ‘sentar’ na articulação da anca, tendo assim liberdade de movimento; por outro lado, a oposição de forças acrescenta qualidade aos movimentos e posições, pois, embora o peso esteja bem alicerçado no chão pela perna de suporte, o bailarino apresenta sempre um estado de prontidão e disponibilidade para o movimento.

Eric Franklin (2014) fala-nos da questão do paradoxo do alinhamento ao vincar o conceito de *Counterbalance*. O autor refere a importância do *counterbalance* enquanto necessidade de contrabalançar a ação de uma parte do corpo com outra parte, em direção oposta, para que o centro de gravidade se mantenha. Assim como o conceito de oposição confere equilíbrio, disponibilidade e qualidade ao movimento, o contrapeso interfere diretamente com o alinhamento dinâmico do corpo do bailarino, na medida em que se ele

não acontecer, o corpo que estava em alinhamento estático rapidamente perderá o seu alinhamento ou, inclusivamente, ver-se-á impossibilitado de realizar determinadas ações como levantar uma perna, por exemplo.

Relativamente à perna de trabalho e de apoio, Karel sustenta que “The student has to be impressed with the fact that both legs are always active so that the standing leg is firmly held and turned out throughout each exercise.” (1977, p. 41).

2.2.4 Peso

Neste tema é importante reconhecer que os conceitos referidos anteriormente são alcançados pela gestão do peso: “working from aligned base ensures that the appropriate muscles are called into action, which affects the way we perceive our body in motion, and help us manage the weight of the limbs.” (Paskevskaja, 2005, p. 77).

Segundo Lewis (1984), em Paskevskaja (2005), embora o conceito de peso seja trabalhado de forma diferente na técnica de dança moderna ou na dança clássica, ele não pode ser descurado enquanto fator de extrema relevância para todas as técnicas, uma vez que afeta todos os aspetos do movimento. Seja qual for a técnica, reforça Franklin, “(...) it’s about using physics to your advantage.” (Franklin, 2014, p. 116).

Nos conceitos de oposição ou suspensão, o peso aparece sempre pelo isolamento de uma parte do corpo que sucumbe à gravidade enquanto mantém a suspensão ou oposição, bem como outros pontos de referência no corpo. “Dancers who are not aware of their weight or the nature of the effort of a motion cannot experience the technique in its fullness.” (Paskevskaja, 2005, p. 78). No que respeita aos braços, Paskevskaja refere que, por estes não suportarem peso, torna-se mais difícil senti-los. Ao procurar movê-los com consciência do peso, o movimento ganha gravidade, pelo que é extremamente importante chamar aqui o conceito de forças opostas que age sobre eles e o esforço muscular que os mantém.

2.2.5 Suspensão

“Suspension is like a hesitation between two actions; an in-breath delayed before being let out. The pause causes a heightened anticipation, a tension between the motion that is ending and the motion that follows (...)” (Paskevskaja, 2005, p. 91).

A autora chama a atenção para o facto de no ballet se reconhecer este conceito facilmente no fraseado ou na musicalidade, devendo ter-se, contudo, o cuidado de preservar os aspetos ou as características físicas da suspensão.

Segundo Lewis, em Paskevskaja (2005, p. 91), “A suspension is a prolonged high point. It is created at the peak of the movement by continuing the movement and delaying the takeover of gravity.”

Como a oposição, a suspensão é uma sensação interna que se manifesta externamente na qualidade do movimento. Não raras vezes, a procura do equilíbrio na manutenção de uma posição é executada através da contração dos músculos pelos alunos, o que encurta a musculatura, despromove a estabilidade e impede o corpo de reagir às mudanças que ocorrem internamente. Segundo Paskevskaja, essa subtil capacidade de fazer os ajustes internamente é conseguida através deste conceito de suspensão que não contrai, mas que deixa fluir os movimentos, prolongando-os, fazendo uso do conceito de forças opostas, mais uma vez, e do alinhamento, estático ou dinâmico, do corpo. Equilibrar implica adaptar, acrescentar ou retirar peso, deixando a energia fluir no corpo.

The external perception is somewhat of an illusion; the spectator does not see the adaptations only a body miraculously suspended in time and space. The concept of suspension further enlivens the pose and enhances the illusion; the dancer takes a breath, prolongs the pause, and redirects the energy into another motion (...). An example of this sequence can be seen in the Prelude of Les Sylphides where a rise to fifth position and a suspension, while the torso moves from right to left, is followed by a tombé, coupé, and Assemblé. (Paskevskaja, 2005, p. 92)

A propósito deste conceito, torna-se necessário evidenciar o papel da respiração, contínua e sem bloqueios, onde assenta o seu trabalho. Importa direccionar o foco dos alunos para a aquisição da crescente consciência da respiração, uma vez que esta beneficiará todo o movimento e deixará o corpo disponível para as subtilezas das suspensões, essenciais ao desempenho técnico e artístico.

2.2.6 Isolamento

“Isolation gives the dancer the opportunity to discover the function, strength, weakness, range and limitation of the different parts, so that each can move in a mutually supportive way, yet remain free.” (Paskevskaja, 2005, p. 98). Paskevskaja (2005) introduz cinco noções importantes para operacionalizar a noção de isolamento, tendo em conta erros comuns praticados pelos alunos:

1. A perna de trabalho deve mover-se isoladamente da perna de suporte para atingir liberdade de movimento e estabilidade;
2. Os ombros não devem acompanhar os braços quando estes sobem;

3. A pélvis deve permanecer colocada e nivelada quando as pernas sobem, excetuando o *arabesque*, onde é permitida uma mudança à frente, estando os alunos preparados para extensões mais altas;
4. O joelho deve estar isolado da coxa em certos exercícios como o *petit battement sur le cou de pied* e o *rond de jambe en l'air*;
5. Os lados de trabalho e de suporte do corpo devem receber a mesma atenção.

2.2.7 Rotação externa

The turn-out is the faculty of turning out the knee to a much greater extent than is made possible by nature. The aim of the turn-out is to turn out the upper part of the leg, the hip-bone. The result of the turn out is freedom of movement in the hip joint. The leg can be more easily extended and crossed with the other leg. (...) It is not an aesthetic conception but a professional necessity. (...) a classical dancer possessing a turn-out is in command of all conceivable richness of dance movement of the legs. (Vaganova, 1969, p. 24)

Segundo Sampaio, em Buckowski (2012, p. 14), "(...) entre os vários movimentos possíveis na articulação do quadril, um deles é a rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo e este movimento é chamado "*en de hors*" em Francês."

A articulação coxofemoral ou femoroacetabular é capaz de grande liberdade de movimento devido aos ligamentos e tendões que a seguram e suportam. Segundo Karel, "it is upon these that relative turn-out depends. If they are flexible, there is no problem, if they are not there is nothing very much that anyone can do about it." (1977, p. 39). Mais reforça este autor que estas estruturas podem ser estendidas e flexibilizadas, contudo, "(...) cannot be stretched beyond the point that nature dictates without injury" (ibid. p. 40), referindo que a definição de *stretch* no dicionário remete para estender sem quebrar.

Segundo Bauman et al., em Góis, Cunha e Klassen (1998, pp. 23, 24), "(...) existem estruturas articulares que podem ser modificadas e alterar a amplitude de movimento da articulação do quadril, tais como: cápsula, ligamentos e musculatura." Destas estruturas, Municio, em Buckowski (2012, p. 25), refere que o *en de hors* se mantém pelos adutores, sendo que "(...) os rotadores externos estabilizarão a articulação coxofemoral durante o movimento pelo que é importante o fortalecimento destes adutores e outra musculatura envolvida no *en de hors*." Refere ainda que "(...) muitos bailarinos aumentam o seu *en de hors* através do fortalecimento dos rotadores externos profundos e do trabalho de coordenação fina de uso dos músculos." (ibid. p. 25).

Kapandji, em Buckowski (2012, p. 25), refere que “alguns músculos adutores são também rotadores externos, sendo eles: o quadrado da coxa, pectíneo, feixes mais posteriores do adutor magno, glúteo máximo (...) e, principalmente, os do glúteo médio.”

Também podemos ler em Buckowski (2012) que, segundo Alter, a rotação externa do quadril é uma rotação externa do fémur produzida pelos músculos “(...) obturador, gêmeo e quadrado da coxa e é assistido pelo piriforme, glúteo máximo, sartório e adutores” (ibid. p. 25). Observada esta implicação de musculaturas envolvidas no desenvolvimento e manutenção do ‘*en dehors*’, este autor refere também que “(...) a perda da rotação externa do quadril em bailarinos pode ser o resultado de rotadores externos tensos e altamente desenvolvidos, tais como os glúteos.” (ibid. p. 25)

Um aspeto importante a ter em conta é referido por Antunes, em Buckowski (2012), sobre a possível relação entre hiper mobilidade articular e falta de força local como agravantes na ocorrência de lesões, sobretudo ligamentares e outras, afirmando que “(...) pode ser considerada uma desvantagem sobre a qual é importante implementar o trabalho de força para controlar o aumento de mobilidade.” (p. 25). O equilíbrio entre mobilidade articular e força muscular é, portanto, importante para o desenvolvimento do ‘*en dehors*’ e para a preservação da saúde das estruturas envolvidas.

Municio, em Buckowski (2012), salienta que a rotação externa deve ter em atenção a vulnerabilidade do joelho como articulação intermediária entre a bacia e o tornozelo, protegendo-o aquando da rotação externa máxima, colocando a bacia e o pé corretamente alinhados, ou seja, a patela encontrar-se no mesmo plano frontal do colo anatómico do fémur, articulação tibiotársica e o segundo metatarso. Refere ser fundamental, a partir da bacia, usar os pequenos rotadores externos, os adutores, e alongar as estruturas articulares anteriores, como o ligamento iliofemoral e iliopsoas, além de fortalecer o pé e o tornozelo, tendo em conta a maior ou menor predisposição para a amplitude de movimentos. Essa predisposição, segundo Calais-Germain, em Buckowski (2012), já está inscrita na forma óssea. Segundo este autor, forçar uma predisposição débil para grandes amplitudes pode afetar negativamente as articulações suprajacentes (coluna lombar), ou subjacentes (joelhos e tornozelos).

Segundo Paskevská (2005), no desenvolvimento do trabalho de rotação externa deve ser levada em conta a alteração da relação de contacto do pé com o chão, a qual pode provocar desalinhamentos. É fundamental monitorizar o peso corporal assente num arco do pé sustentado, uma vez que essa distribuição do peso pelos metatarsos e por toda a superfície dos calcânhares promove o alinhamento da tíbia e da fíbula na sua relação com o tálus e o calcâneo.

Paskevskaja alerta para as compensações que surgem quando se introduz o ‘*en dehors*’, provocadas pela alteração da massa corporal com a gravidade, uma vez que a posição paralela providencia uma base mais ampla e estável no plano sagital do que as posições em rotação externa. A perda de estabilidade leva a que o peso do corpo tenha de ser suportado com mais ênfase para a frente, o que não significa inclinar para a frente, mas reorganizar o peso interno e suportá-lo à frente da linha de gravidade, onde pode ser controlado. Uma forma de transmitir esta noção aos alunos será colocar as mãos no seu estômago e barriga e pedir-lhes que façam pressão na nossa mão. Esta indicação levará o aluno a ajustar o seu peso e a perceber que não se trata de uma inclinação, mas sim, carregar todo o seu peso para a frente.

2.3 Imagética

“Imagine a tool that allows you to create anything you want, test it, manipulate it, move it around until it does what you want it to do and fulfills your requirements. That is imagery.” (Franklin, 2014, p. 8).

Ao longo da aprendizagem de TDC, os alunos vão construindo o conhecimento do seu corpo à medida que o transformam, de acordo com a consciência que dele vão adquirindo e da necessidade de o moldar mediante as necessidades impostas pela técnica. Este é um processo gradual e lento.

Sendo a aprendizagem da TDC complexa, a imagética enquanto recurso pedagógico de sugestão de imagens pelos professores, surge como uma ferramenta pertinente que, gradualmente, contribui para facilitar aos alunos a compreensão do seu corpo e dos objetivos específicos da técnica, favorecendo também a construção de autonomia na evocação própria dessas e de outras imagens, segundo Eric Franklin.

Eric Franklin foi um bailarino e coreógrafo, mantendo-se hoje em dia como educador do movimento, investigador e autor de livros sobre imagética, aplicada também à dança. Refere que a imagética “(...) can be called a quasi perceptual experience, a perception in the absence of any causation.” (2014, p. 3). Afirma, portanto, a imagética enquanto “(...) a multiperspective, multisensory mental representation of a movement, future or past scenario, or motivational state.” (ibid. p. 4).

Segundo Moran, em Franklin (2004, p.18), *mental imagery* tem por definição “the cognitive rehearsal of an action without overt performance of the physical movement involved” ou “symbolic rehearsal of a physical activity in the absence of any gross muscular movements”.

Da mesma forma, Xarez (2012), no seu livro *Treino em Dança – Questões Pouco Frequentes*, introduz a definição da seguinte forma: “A imagética de movimento, ou

movement imagery, consiste num processo cognitivo de criação de imagens motoras, realizado na ausência de movimento (...)" (p. 148).

2.3.1 A formação de imagens no cérebro

Em *Dynamic Alignment through Imagery* (2012), Franklin refere que o cérebro tem uma característica de plasticidade e, portanto, de mudança. Treinada ao longo da vida, esta capacidade pode manter-se até à velhice, permitindo induzir a tomada de consciência corporal e a sua mudança, sendo a imagética, por sua vez, um poderoso instrumento para gerar mudança no cérebro e no corpo. Segundo Ganis, Thompson e Kosslyn, citados por Franklin (2012),

The whole cortex is involved to a greater or lesser degree in the formation of mental images and significant overlap between the areas activated during visual perception and visual imagery. If you imagine seeing something and you actually see something similar areas of the brain are active. (Franklin, 2012, p. 39)

A formação de imagens no nosso cérebro pode ter como base imagens concretas visuais, sons, texturas ou aromas percebidos. Às imagens formadas a partir de uma proveniência sensorial diversa chamamos perceptivas. As imagens podem também ser evocadas, se forem baseadas apenas no pensamento de alguma paisagem, música ou momento, sendo que esses pensamentos também são constituídos por imagens. Como diz António Damásio, "as imagens são provavelmente o principal conteúdo dos nossos pensamentos, independentemente da modalidade sensorial em que são geradas." (2011, p. 155).

Em Ilana Oliveira (2015, p. 39) podemos ler que, segundo Eric Franklin, "(...) na teoria psiconeuromuscular, a aprendizagem do movimento acontece através da resposta do aparato sensorial do sistema nervoso periférico (...)", segundo a qual imaginar um movimento fortalecerá o trajeto neuronal que cria o movimento no cérebro. Ou seja, se este receber informação certa e suficiente, pode criar um padrão de movimento melhorado, pelo que a imagética poderá ajudar a analisar, a entender e a adquirir padrões de movimento. Nas palavras de Franklin, "Imagining movement strengthens the neural pathways in the brain that are responsible for creating the movement. It is clear that the effects of imagining on the brain are similar to the ones of actually performing." (Franklin, 2014, p. 3).

2.3.2 A imagética como estratégia de ensino

Eric Franklin deteve-se, ao longo dos anos, em estudos sobre técnicas que promovessem a compreensão da anatomia do corpo e dos objetivos a alcançar nas técnicas de dança, pensando na eficiência e na economia do movimento como forma de preservar as estruturas físicas e alcançar um desempenho técnico e artístico otimizado.

Apurou uma visão ampla o suficiente para abranger não só a dimensão artística e expressiva, mas também técnica e biomecânica do movimento. Os resultados obtidos permitiram-lhe referir-se à dimensão expressiva do movimento afirmando que o objetivo tão desejável da qualidade artística que se quer impressa na execução técnica dos alunos é uma consequência da experiência física e não de um conceito abstrato de emoção ou desejo de expressar uma emoção. Ou seja, será pela experiência correta e eficiente do movimento que se alcança a qualidade artística e não pela tentativa de expressão de uma emoção. Facto diferente é o de a imagética enquanto estratégia pedagógica dever apelar a emoções que se querem positivas para a eficácia dessa mesma estratégia.

Ao perceber que a imagética teve um papel importante na sua aprendizagem de dança, Franklin percebeu também a necessidade de a estudar, refletir e planear, para maximizar o seu potencial e evitar as consequências negativas de uma incorreta aplicação.

2.3.2.1 Benefícios da imagética em dança

The function of an image is what it can do for you, the reason why you are imagining in the first place. The results you get from using imagery can range from improving your health to building your confidence or increasing jumping high. (Franklin, 2012, p.55)

Para Eric Franklin, a imagética mais útil pode de nada servir se não for compreendida e treinada. Uma imagem errada transmitida aos alunos pode ser prejudicial e difícil de alterar no futuro. Contudo, se for bem selecionada, introduzida e treinada, servirá para que os pensamentos, memórias, estados de atenção e intuições influenciem o desenvolvimento de '*movement skills*', além de outras capacidades que beneficiam também o desempenho do movimento.

Eric Franklin aprofundou a sua investigação baseada no contacto com alunos e professores de dança, publicando aquele que designou posteriormente de *Franklin Method*.

Por um lado, verificou que a imagética era utilizada recorrentemente na prática docente, mesmo por aqueles docentes que afirmavam não usar esse recurso. Pela observação da prática pedagógica desses mesmos docentes, mostrou-lhes como

efetivamente a usavam, tantas vezes de forma intuitiva, pelo que considerou essencial contribuir para possibilitar uma prática fundamentada e corretamente aplicada. Por outro lado, tinha o objetivo de possibilitar aos alunos o treino sistemático: “Students needed systematic resources and a way to understand what imagery could do for them and how to use it effectively.” (2014, p. xii).

Ao afirmar “All the ideas i describe are simply starting points, seed imagery, for your own personal exploration” (2004, p. 24), valoriza o incremento da saúde, da expressividade e do virtuosismo técnico dos bailarinos, enaltecendo para tal a construção de competências próprias e autónomas no recurso a imagens, enquanto estratégia conducente a futuros bailarinos mais competentes, fortes e confiantes.

Especificou cinco domínios em que, recorrentemente, a imagética é usada em dança: coordenação de movimentos específicos, economia, eficiência e biomecânica do movimento, alinhamento, flexibilidade e expressividade. Ao nível da expressividade, Franklin fala do rosto enquanto um poderoso instrumento de comunicação que pode amplificar a expressão de corpo e vice-versa, tendo desenvolvido exercícios para a promoção dessa eficaz comunicação.

Do not just carry your face along for the ride. Make it part of the whole-body expressive experience and the feeling of motion. This does not mean you need to do anything at all from the point of view of facial gesture or movement, such as smiling. Simply allow the face to be part of the gesture in music, time, and space. (Franklin, 2014, p. 250)

Contudo, o uso da imagética em dança estende-se pelo trabalho de concentração, consciência corporal, conhecimento anatómico, aquisição de qualidades do movimento, treino da memória, treino de estabelecimento de objetivos, autoconfiança, autoestima, incorporação de conceitos técnicos, regeneração, controle emocional, motivação, criatividade, musicalidade, resolução de problemas, gestão da dor e relaxamento. A imagética para promover este último tópico, o relaxamento, torna-se fundamental também para a aquisição dos anteriores, pois, se “tension is an enemy of efficient movement” (ibid, p. 343), também o será nos restantes processos. Já ao nível da consciência corporal, Franklin refere a sua base como sendo a sincronização da intenção do movimento com as sensações que chegam do corpo e com aquilo que vemos. “Body awareness is not just anatomical precision; it can also be a question of sensing the general state of arousal of your body, or (...) body’s exact boundaries or the length of your limbs.” (ibid. p. 11). Para

tal refere a exteroceção¹, a interoceção² e a proprioceção³ como envolvidas no desenvolvimento desta competência.

Refere que o vocabulário da dança clássica, moderna e jazz faz uso dos mesmos músculos, pelo que a maioria das imagens usadas numa técnica pode ser transposta para outras, ainda que orientada pela estética das formas desejadas em termos de iniciação dos movimentos e das qualidades e metáforas que se pretende expressar.

Desenvolver competências de imagética nos alunos pressupõe o conhecimento da sua tipologia pelo professor, para proporcionar uma prática consistente que permita mais tarde aos alunos o conforto da capacidade de evocar imagética apreendida e incorporada a partir da sugestão dos professores, mas que permita também o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e gerar a sua própria imagética.

2.3.2.2 Tipos de imagética

“Many problems in dance can be avoided by recognizing and eliminating “contraindicated” imaging.” (Franklin, 2012, p.42). O recurso às imagens certas, provenientes de diferentes estímulos sensoriais para objetivos específicos, promove eficácia na aprendizagem e contribui para o bem-estar do corpo do bailarino, segundo Eric Franklin.

The content of your imagery or type of imagery you use to achieve your purpose varies with the desired outcome, your personal style of imagery, and the educational setting. The better you match the goal you have set yourself with the type of imagery you use, the better your results. (ibid. p. 55)

O uso consciente e sistemático de imagética permite desenvolver competências várias e remete para os benefícios múltiplos da evocação de imagens no contexto da aprendizagem de dança. “Like muscles, your brain gets stronger at whatever it does regularly. If you practice imagery techniques your brain gets better doing that.” (ibid. p. 32).

Para planear os melhores recursos de imagens em articulação com os objetivos pretendidos, Franklin sistematizou uma tipologia com uma diversidade de estímulos, sendo que alguns são mais usados e mais eficazes em dança do que outros. A imagética anatómica, metafórica, cinestésica e a MSM, serão as de uso mais recorrente.

¹ “Exteroception includes the senses of vision, touch, and hearing.” (Franklin, 2014, p. 12)

² “Interoception is your inner sense of temperature, pain, breath, and organs.” (Franklin, 2014, p. 12)

³ “Proprioception includes all the senses involved in movement, the positions of joints, balance, muscle tension, gravity and perceived effort.” (Franklin, 2014, p. 12)

Quadro 2: Tipologia de imagética segundo Franklin

Tipos de imagens	
<p>Estimulação mental do movimento (MSM) Imaginar-se a dançar, a realizar um movimento.</p>	<p>Perspetiva Interna Imagina que está a executar o movimento.</p> <p>Perspetiva Externa Imagina que está a ver-se a executar o movimento.</p>
<p>Biológica Imagina a realidade biológica do corpo em movimento.</p>	<p>Anatómica Imagina a estrutura corporal tal como é: criar detalhes com a imagem corporal (por ex.: situar mentalmente a forma da escápula, imaginar que os alvéolos pulmonares são elásticos e preenchem a escápula).</p> <p>Anatómica exagerada Sugere um evento anatómico ou biomecânico para além do possível.</p> <p>Biomecânica Relacionada com as leis de movimento e força no corpo tal como as leis da física Newtoniana (importante para melhorar o alinhamento).</p> <p>Fisiológica Relacionada com as funções hormonal, química e circulatória (ex.: imaginar um sistema imunitário forte).</p>
<p>Metafórica Pretende estabelecer uma comparação, designar algo diferente. Relacionada com a biologia humana ou não, é pessoal e deve ser apelativa para ser eficaz na melhoria de coordenação, controlo motor e qualidade de movimento.</p>	<p>Metáforas no espaço Foco no corpo todo ou numa parte, no meio envolvente ou no interior do corpo, visto do exterior ou do interior (metáfora interior local, anatomia interior local, metáfora interior global, anatomia interior global, metáfora exterior local, metáfora exterior global).</p> <p>Seminal Usa uma imagem não pela sua função em si, mas para criar outras e para gerar criatividade.</p> <p>Evolutiva Muda a imagem de uma metáfora para outra, ou passa da versão anatómica para a metafórica, regressando depois, para manter a qualidade do movimento e da metáfora.</p> <p>Em cadeia Série de imagens metafóricas alcançadas durante a recordação de uma sequência de movimentos.</p>
<p>Estimulação mental do movimento com metáforas (MSM – M) Imaginar-se a realizar movimento e acrescentar uma metáfora para atingir uma certa qualidade.</p>	
<p>Sensorial Por norma combinada, para tornar a imagem mais real.</p>	<p>Tátil, cinestésica, visual, auditiva, olfativa, gustativa, sobre a gravidade, temperatura, tempo e ritmo.</p>
	
<p>Facilitadora ou negativa Distingue a imagética útil da prejudicial</p>	<p>Espontânea ou programada Distingue a imagética intuitiva de uma fonte interna em oposição a imagética sugerida do exterior</p>

Fonte: Eric Franklin (2014, p. 27)

Estimulação mental do movimento: (MSM e MSM – M)

É importante a distinção e esclarecimento entre a perspetiva local/global relativamente à interna/externa. A perspetiva interna ou externa relaciona-se com a estimulação mental do movimento (MSM) e significa o ensaio mental de um passo ou coreografia, sentindo-nos a realizar o movimento (interna) ou visualizando-nos a realizar o movimento como se estivéssemos num palco, por exemplo (externa).

Deve reter-se que a imagética global é sempre mais eficaz para alunos mais jovens que ainda não detenham um conhecimento anatómico a um nível que permita incorporar as sugestões. “The goal is always to use the image that allows the movement to be easier and more pleasurable and expressive to perform.” (Franklin, 2014, p. 122).

A MSM pode ainda ser combinada com a imagética metafórica, apelidando-se de estimulação mental do movimento com metáforas (MSM – M). Esta combinação é muito frequente em dança e aplica-se, por exemplo, no caso do treino de um *port de bras*. O aluno pode imaginar a realização do movimento de acordo com as indicações de colocação anatómica (MSM) ou pode aliar à MSM a ideia de ver os braços a flutuar ou a oferecer algo a quem está na sua frente (MSM – M).

Imagética biológica

A imagética biológica pode ser relativa à anatomia, à biomecânica ou à fisiologia do corpo, apresentando-se sempre sobre a realidade do corpo e o seu funcionamento. A imagética biológica anatómica refere-se a factos biológicos e é sempre uma alusão interna ao corpo, seja de forma local (um segmento, parte ou órgão) ou global (o corpo todo). Por local entende-se uma parte específica do corpo e por global o corpo como um todo: pensar na articulação do ombro que empurra a pele, por exemplo – interna local – ou pensar no oxigénio que inalo e que chega pela corrente sanguínea a todas as partes do meu corpo – interna global –; pensar numa ventania que faz balançar todo o meu corpo – externa global – ou num pássaro que pousou no meu ombro – externa local. No uso de imagética biológica, Franklin (2014) recomenda focar a área do corpo onde se pretende intervir, focar os aspetos anatómicos dessa área em movimento e como se relaciona com o sentido de movimento global, e, por fim, criar uma intervenção para trabalhar essa área, ativando-a e relaxando-a, desenvolvendo uma metáfora que permita iniciar o movimento com a qualidade pretendida.

Imagética metafórica

Segundo Franklin (2014), a imagética metafórica, contrariamente à anatómica, pode ser totalmente inventiva de acordo com o objetivo, sendo que ambas são muito usadas nas

técnicas de dança e podem também ser combinadas. A imagética metafórica pode ser seminal, evolutiva, em cadeia e situada nas diferentes localizações em termos de espaço: interna e externa ao corpo, local ou global.

Ao aplicar metáforas, o professor deve sempre oferecer alternativas para um mesmo objetivo, uma vez que uma mesma imagem pode não suscitar identificação ou compreensão do objetivo por todos os alunos. Será uma das desvantagens da imagética metafórica a questão de ser muito pessoal, muito embora apresente a vantagem de ser mais fácil de compreender do que a biológica, podendo ser usada em todas as idades e competências a trabalhar. Também os alunos vão mostrando as suas preferências por certas imagens e cooperam, sugerindo o que lhes faz mais sentido para a compreensão.

Ao usar imagens significativas para si, os professores devem assegurar-se do seu significado para os alunos – adequar ao nível e ao tipo de conhecimentos dos alunos e também ao facto de as imagens terem um carácter muito pessoal.

Por vezes, a imagem usada como instrumento para atingir um objetivo numa aula pode eventualmente ser descartada assim que for integrada pelos alunos. Isto é, alcançada a sensação e movimento desejados, a metáfora terá cumprido a sua função e desempenhado a mudança pretendida, e pode não ser necessário recorrer a ela novamente. Também é frequente que o significado de uma imagem mude de uma aula ou ensaio para outro e que, por vezes, ‘cresça’ no seu significado à medida que é explorada.

Imagética sensorial

As modalidades sensoriais categorizadas por Franklin extrapolam as cinco categorias habituais que normalmente se designam por sensoriais, associadas aos cinco sentidos. Dada a especificidade da proveniência de estímulos, Franklin divide esta categoria em tátil, cinestésica, visual, auditiva, olfativa, gustativa, sobre a gravidade, temperatura, tempo e ritmo. Segundo Franklin, “Kinesthetic imagery is probably the most important type of image for improving movement skills” (2014, pp. 35, 36), e distingue-a da tátil, que envolve o sentido do toque e que pode ser vista como categoria própria. As modalidades sensoriais são muito ricas enquanto estímulos, pelo que normalmente são combinadas com outra imagética para que as imagens se tornem o mais reais possível.

Imagética facilitadora versus negativa

As imagens fornecidas aos alunos podem, regra geral, dividir-se em positivas ou negativas, sendo que devemos sempre escolher a imagética positiva e facilitadora da aprendizagem. Para tal é necessário conhecer os alunos para fazer uma boa seleção e adequação.

Imagética espontânea versus programada

De um modo geral, pode usar-se imagética programada vinda de uma fonte exterior, ou espontânea, vinda de nós mesmos, no momento. Na espontânea, a pessoa cria a imagem espontaneamente, e isto pode acontecer sem qualquer razão, ou a partir de uma imagem que sugeriu um encadeamento ou associação de imagens, revelando-se muito pessoal e útil para o desenvolvimento de neuroplasticidade e criatividade.

No ensino da TDC, o professor deve introduzir as imagens de forma programada, certificando-se de que estão de acordo com os objetivos a atingir e de que os alunos têm idade e conhecimentos para as compreender, fazendo uso de variedade, no caso de metáforas, de imagens ricas, coerentes e complementares da ideia que se pretende transmitir.

A partir de imagens programadas, pretende-se que o aluno atinja um objetivo específico para o qual a imagem terá cumprido a sua função de tornar viva a ideia que se quer trabalhar. Neste processo, o aluno pode também descobrir outra imagem que vá ao encontro desse mesmo objetivo e que lhe faça sentido, tornando ainda mais viva a ideia do professor. Surgindo espontaneamente, de forma muito pessoal, essa imagem pode ser, por isso, muito eficaz. Neste sentido, ao fornecer-lhe uma imagem para um objetivo, o aluno pode fazer encadeamentos, visualizando espontaneamente outra imagem que venha reforçar a sua compreensão do conceito que está a aprender.

Questionar os alunos, recorrentemente, sobre as sensações e as experiências incentivando-os a gerar imagens próprias sobre o que vivenciaram é uma estratégia para que os alunos confiem na sua intuição, façam associações e treinem a imagética espontânea com a finalidade de reter os aspetos técnicos e expressivos que se querem desenvolver. Este treino leva a uma autonomia desejada na capacidade de gerar imagens próprias, conquistando, com treino, a capacidade de fazer associações e escolhas de imagens pertinentes e adequadas aos contextos que pretendem beneficiar: “The more you use imagery, the more sophisticated it becomes.” (ibid. p. 40).

O conhecimento da categorização de Eric Franklin sublinha a necessidade de ter em conta a idade e motivações dos alunos, por forma a captar a sua concentração e atingir eficazmente os objetivos. Sendo uma das funções básicas da imagética a melhoria da concentração (ibid. p 9), usar fontes inspiradoras de imagens e aliá-las aos gostos dos alunos para potenciar a sua motivação, energia e intenção de melhoria, afigura-se imperativo: “Dance teacher should generate interest in imagery by using short and effective examples of these benefits of imagery for their students.” (ibid. p. 14).

2.3.2.3 Orientações globais para uso de imagética

Para beneficiar ao máximo do potencial da imagética, dois pressupostos são necessários, segundo Franklin:

- Perceber e transmitir aos alunos que as competências de imagética, a sua eficácia e capacidade para induzirem mudança (autoeficácia), influenciam efetivamente a prática e os resultados obtidos;
- Saber que qualquer prática conduz a hábitos permanentes, logo, se a prática de imagética for errada, sem adequação e correção imediata, será mais difícil melhorar a técnica e não levará ao aperfeiçoamento;

Ao planear as imagens de acordo com os objetivos a atingir, deve-se ter em mente que qualquer imagem a apresentar pressupõe ter por base os seguintes critérios:

Quadro 3: Orientações para selecionar imagens

- Compatibilidade da complexidade e quantidade de imagens com o nível do aluno e com o movimento que se pretende melhorar;
- Clareza no objetivo, para que a imagem encaixe na prática que se quer beneficiar;
- Apresentá-la vividamente e com variedade sensorial, de acordo com as competências e o nível dos alunos;
- Dar o máximo de informação possível na imagem (localização, direção, largura, força e pistas sensoriais);
- Que a imagem faça sentido para nós em primeiro lugar;
- Alternativas no uso de metáforas por serem muito pessoais;

Fonte: Eric Franklin (2012)

O professor deve reter que, para fazer uso eficaz da tipologia de imagética, deve usar imagética positiva no momento certo de cada aula, bem como complementar imagens mentais com físicas e com o toque, se necessário, para ser mais eficaz, usando sempre uma linguagem clara e específica. O momento certo pode ser no início de aula, para favorecer o alinhamento, a meio de uma aula, para motivar e energizar, ou no final, para relaxar e incorporar as aquisições feitas, por exemplo. As imagens não devem distrair, mas sim promover a concentração e motivar os alunos. Devem ainda estimular o desenvolvimento de compreensão e competências próprias de imagética.

Segundo Bernard, Steinmuller e Stricker (2006), as imagens usadas devem ser também fora do comum e causar impacto no sistema nervoso para provocar a mudança ou a indicação desejada: "The image, in order to work, needs to make a strong imprint on the nervous system, and in order to that it has to be unusual." (Bernard, Steinmuller, & Stricker, p. 23). Desta forma, usando imagens inesperadas, inusuais, "(...) you will get the attention of the nervous system. You do not want to bore yourself with the image." (ibid. p. 63).

O *feedback* e as correções são importantes e devem ser dados no ‘*timing*’ e dinâmica correta, sob pena de ser mais difícil alterar padrões de funcionamento no futuro. A procura de um ensino eficaz e motivador, que conduza ao incremento da consciência corporal e melhoria da compreensão dos objetivos passa por este correto fornecimento de *feedback* e correções aos alunos, sobre todos os aspetos do movimento.

Também relativamente à aplicação dos recursos de imagética o professor deve acompanhar o aluno no seu percurso, avaliando se as imagens estão a beneficiar a sua aprendizagem ou se, pelo contrário, estão a ter algum efeito perverso. Segundo Heiland e Rovetti, citado por Franklin (2014, p. 38) “dance teacher would be wise to inform students when they see that particular images are helping or not helping students improve, because students’ self-assessments of their efficacy may be reduced as a result of effects on proprioception and coordination.”

O aluno, por sua vez, deve aprender a estimular mentalmente os movimentos e usar essa rotina como forma de dialogar consigo e incrementar a sua melhoria, percebendo quando as imagens favoreceram o seu progresso. Ao usar a imagética para se motivar e tornar confiante nas suas capacidades, o aluno deve, segundo Franklin (2014), ser capaz de ter quatro passos em mente durante o seu trabalho diário: a) **autoavaliar-se**, percebendo em que ponto está do seu desenvolvimento e as áreas em que precisa de ajuda para melhorar; b) **estabelecer objetivos** de curto e de longo prazo e as estratégias para os alcançar; c) **implementar** as estratégias colocando os objetivos em ação pela prática/experimentação; d) **comparar**, verificando se o seu desempenho se alterou, e adaptar objetivos e ferramentas para um desempenho ainda melhor.

2.3.2.4 A importância da motivação para a eficácia

Franklin refere que o grau de sucesso no desenvolvimento das competências de imagética tem uma relação direta com as questões da motivação, pelo que afirma que é necessário “(...) be highly motivated to create the focused imagery necessary for success. The higher the motivational energy, the better the quality of movement.” (Franklin, 2012, p. 53).

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

As questões da motivação, não sendo o objeto de estudo neste estágio, são aqui brevemente enquadradas para complementar a observação da população-alvo e dos resultados obtidos, uma vez que “(...) as variáveis motivacionais e emocionais desempenham um papel crucial, se não o mais crucial, no sucesso acadêmico.” (Francês, 2013, p. 504).

Ao longo do tempo, várias foram as tentativas de aproximação ao conceito de motivação em diversas áreas. Numa recolha feita por Todorov e Moreira (2005), segundo Krench e Crutchfield, um motivo será uma necessidade ou desejo agregado à intenção de atingir um determinado objetivo. Nessa mesma recolha, Kimble e Garnezy, afirmam que a característica básica dos motivos é a energização do comportamento, ou seja, a motivação energizará os comportamentos necessários para agir em função de um objetivo, pelo que quanto maior a motivação, maior a energia para a ação.

Também na dança, a necessidade ou desejo de atingir um objetivo têm a capacidade intrínseca de gerar intenção e energizar os comportamentos necessários à prossecução do objetivo. Com diz Eric Franklin, (2014, p. 52), “every movement begins with intention. Focusing with the intention of moving it in a certain direction creates energy that supports movement in that direction.”

Sendo um conceito de difícil delimitação, Todorov e Moreira (2005), mencionam a afirmação de Ferguson, segundo a qual, concluir-se-á que uma pessoa está motivada através de comportamentos específicos que ela manifeste, ou pela observação de eventos específicos que ocorram.

Filomena Ribeiro (2011) refere a existência de dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. Se na primeira o controlo da conduta é influenciado pelo meio exterior e, na segunda, ele depende essencialmente do sujeito, dos seus interesses e disposições, em Sprinthall e Sprinthall (1990, p. 508), reforça-se que “(...) a aprendizagem será mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos. Contudo (...) a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas actividades ou para começar e activar o processo de aprendizagem.” (ibid. p. 508).

Em Sprinthall e Sprinthall (1990) podemos ler que Maslow, psicólogo, desenvolveu uma teoria de importante influência na explicação humanista da motivação, na qual definiu uma hierarquia de cinco tipos de necessidades que a humanidade tem, das mais básicas às mais complexas: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de autorrealização. Segundo Maslow, o indivíduo que se depara com necessidades de várias ordens em simultâneo procurará dar resposta em primeiro lugar à mais importante naquele momento, e “permanecerá num determinado nível de necessidades, até que essas necessidades

sejam satisfeitas, passando, depois, para o nível seguinte.” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 508).

Há, portanto, um conjunto vasto de variáveis que influem na motivação. Na sua conduta, o docente tem também como desafio o de promover e gerir a motivação num grupo de alunos, sendo que neste domínio há um aspeto prevaiente, segundo Boruchovitch, em Filomena Ribeiro (2011, p. 3): “das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.”

Capítulo III – Metodologias de investigação

Inicia-se este capítulo com uma citação que enquadra o posicionamento adotado relativamente à opção assumida no que concerne à metodologia de investigação:

(...) sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças. (Coutinho, et al., 2009, p. 375)

A metodologia desta investigação insere-se no paradigma sócio crítico, uma vez que pretende afastar-se da procura incessante de objetividade e neutralidade, característica do paradigma positivista, e da subjetividade propiciada pelo paradigma interpretativo. O paradigma socio-crítico, segundo Coutinho et al., (2009, p. 357), privilegia “(...) a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir.”

Esta metodologia pretende ir ao encontro das necessidades e dinâmicas específicas das escolas, que são ambientes, por excelência, pautados pela procura de soluções constante com vista a uma melhoria das práticas educativas. Quer-se que os intensos processos relacionais vividos nas escolas cada vez mais vertam para uma cultura de colaboração, pelo que a investigação em educação enquadrada neste paradigma mais interventivo, e também transformador, é a que mais vai ao encontro de uma avaliação crítica, e sobretudo reflexiva, que permita uma melhoria dos processos de conhecimento, possibilitando também a eventualidade de formulação de teoria. *Action Research and Minority Problems* foi um artigo publicado por Kurt Lewin nos anos 40, no qual o autor abraçou o conceito de ‘investigação-ação’, permitindo, assim, toda uma evolução posterior desta metodologia com enfoque e uso no âmbito da investigação para a educação.

3.1 Investigação-ação

(...) a Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo (...). (Coutinho, et al., 2009, p. 376)

Na metodologia de investigação-ação, o professor é o privilegiado investigador e a sua atuação assenta em duas palavras-chave interligadas e interdependentes: prática e reflexão. Segundo Schon, em Coutinho et al., (2009), esta relação entre prática e reflexão deve estar presente e operar de três diferentes formas pelo professor: a 'reflexão na ação', que é a observação na prática letiva, a 'reflexão sobre a ação', numa autorreflexão sobre as suas práticas, e a 'reflexão sobre a ação', que permite desenvolver, aperfeiçoar ou mudar as práticas do docentes, perspetivando novas práticas.

Perante esta ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e consequentemente das aprendizagens, o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano letivo. (Coutinho, et al., 2009, p. 359)

3.2 Técnicas de recolha de dados

Segundo Latorre, em Coutinho et al., (2009), as técnicas e instrumentos de investigação, dividem-se em três categorias: observação, conversação e análise de documentos, separadas em três âmbitos. Integra os testes, as escalas, os questionários e a observação sistemática no âmbito dos instrumentos, a entrevista, a observação participante e a análise documental nas estratégias interativas, e o vídeo, a fotografia, a gravação áudio e os diapositivos nos meios audiovisuais.

Este projeto adotou a pesquisa de métodos mistos que, segundo Creswell e Plano Clark (2007), em Creswell (2010, p. 27), "(...) permite que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (...)", tendo-se utilizado a combinação entre a entrevista semiestruturada, o diário de bordo, a observação estruturada, o inquérito por questionário e o registo de imagem – vídeo e fotografia. Segundo Amado (2014), a vantagem da diversidade metodológica, visto que cada instrumento tem a sua validade e limitações, consiste em poder obter mais informações e realizar triangulação de informação que valide o próprio estudo.

3.2.1 Entrevista semidiretiva

Tinha como objetivo obter informações privilegiadas por parte da professora titular da turma onde se aplicou o estágio. Tendo sido também professora da turma no ano letivo

anterior, percebeu-se a utilidade de indagar sobre o uso de imagética e sobre o ensino-aprendizagem na turma, permitindo à docente a partilha de procedimentos implementados, problemas encontrados, nomeadamente em termos de dificuldades sentidas na apreensão de conceitos e passos técnicos de dança clássica e dos resultados do seu trabalho com as alunas. Com esta entrevista e de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998, p. 79), pretendia-se “(...) abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos (...)” em torno do papel da imagética no domínio do ensino-aprendizagem da TDC.

Se a flexibilidade deste método pode levar a acreditar “numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (ibid. p. 194), sabe-se também que o discurso acarreta necessariamente todo um conjunto de inconsistências próprias do fluir de pensamentos traduzidos em palavras naquele momento de entrevista, sem reflexão prévia. Dessa forma, uma lista de perguntas relativamente abertas permitiu à entrevistada “(...) comunicar o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência (...)” (ibid. p. 74), para assim se perceber as dificuldades mais sentidas ao lidar com imagética, numa exploração do campo de intervenção pedagógica futuro.

Esta técnica foi conjugada com outras, para validar as informações obtidas, nomeadamente na observação estruturada do nível de conhecimentos e da execução dos alunos.

3.2.2 Observação estruturada

A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. (...) a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164)

Através deste instrumento registaram-se os elementos obtidos de forma directamente observável na aula de TDC, relativamente às alunas da turma em estudo. “(...) it offers an investigator the opportunity to gather ‘live’ data from naturally occurring social situations.” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 396).

Se o investigador pode recear a aceitação pelo grupo-alvo, verificou-se na turma, após a integração gradual da estagiária, que o esclarecimento quanto ao âmbito do projeto, com foco nas estratégias e competências do professor estagiário, diminuiu a resistência e favoreceu a viabilidade, sem limitações a esta técnica.

3.2.3 Diário de bordo

“While in these community setting, researchers make careful, objective notes about what they see, recording all accounts and observations as field notes in a field notebook.” (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest, & Namey, 2005, p. 13).

Estas notas foram sendo acompanhadas de conversas informais, registadas também no diário da forma o mais detalhada possível. Mais uma vez a recolha de informação constatou-se tão consistente quanto a prática é objetiva, bem preparada, contínua e em conjunto com outras técnicas de recolha. Foi necessária disciplina e esforço de objetividade, num método que contém subjetividade por natureza.

O diário de bordo foi usado em dois sentidos. Por um lado, para registo detalhado e cuidadoso do professor, de tudo o que observou e não pode memorizar. Para analisar, comparar e avaliar posteriormente. Por outro lado, pretendia-se que os alunos registassem, também eles, as suas perceções das experiências vividas. O registo por parte dos alunos complementou a análise de dados do 1º e 3º blocos de lecionação autónoma, visto no 2º bloco a análise se ter centrado num pequeno questionário.

3.2.4 Registo de imagens

Registou-se em fotografia e vídeo um conjunto de imagens que funcionasse como complemento da observação e registo no diário de bordo do professor. Os registos de imagem, além de auxiliarem a memória do observador, foram úteis também para o visionamento pelos alunos, para que estes pudessem constatar o seu desempenho e a desejada evolução. Sendo a câmara de vídeo um instrumento de observação direta, que capta objetivamente e de forma isenta, não é considerada uma observação participante. É uma técnica que facilita a análise entre diferentes momentos da investigação, nomeadamente para verificar comportamentos e desempenhos.

3.2.5 Questionário

Na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. (...) há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr. Na observação indireta o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164)

Pensou-se pertinente a aplicação de um questionário à medida que se constatou que as alunas redigiam de forma bastante sucinta sobre a experiência de imagética. Orientadas para registar no seu diário de bordo pessoal, entregue pela docente estagiária, verificou-se que algumas alunas tinham facilidade em escrever as suas ideias e outras nem tanto. Por outro lado, o tempo de estar com as alunas a orientar a sua reflexão para que cada uma desenvolvesse e elaborasse mais sobre as experiências (apenas duas aulas na semana) não era o suficiente. Por essa razão, elaborou-se o questionário 1, que foi enviado por email e preenchido pelas alunas no final do 1º bloco de lecionação autónoma, e o questionário 2, entregue em mão para resposta a 4 questões abertas no final do 2º bloco. Ambos permitiram a sistematização de conteúdos trabalhados, orientando a reflexão das alunas por forma a que se pronunciassem acerca das questões relevantes em análise. Estes questionários vieram complementar a informação obtida por meio de observação direta, observação de vídeo e fotografia, e diário de bordo das alunas e professora.

Quivy sugere perguntas claras, precisas e discretas, em questionários não muito extensos, para aumentar a adesão. É necessário que o questionário seja concebido por forma a produzir toda a informação necessária e, por outro lado, é fundamental testar o questionário a fim de detetar erros de conceção.

Capítulo IV – Estágio: apresentação e análise de dados

Este capítulo dedica-se à análise da prática levada a cabo em cada fase, numa reflexão que, ao longo do processo, avaliou as etapas a implementar em função dos resultados obtidos a cada passo.

4.1 Entrevista semidiretiva

Realizada a 6 de outubro, pelas 11h, na escola de acolhimento de estágio, a análise da entrevista à professora cooperante originou algumas considerações que se sintetizam em baixo. O guião da entrevista, a sua análise detalhada e a autorização de uso da informação produzida a partir da mesma podem ser consultados no apêndice C.

4.1.1 Reflexões sobre a entrevista semidiretiva

A entrevista revelou-se um ponto de partida útil por permitir refletir em tópicos desenvolvidos no corpo teórico desta pesquisa. Puderam reter-se alguns aspetos pertinentes sobre o uso de imagética no ensino da dança, na perspetiva desta docente:

Quadro 4: Tópicos de reflexão sobre entrevista à professora cooperante

- ✓ Tem o intuito de auxiliar a compreensão e desempenho pelos alunos;
- ✓ É aplicada sem haver, necessariamente, um levantamento de informação existente neste domínio. É quase “de senso comum”;
- ✓ As experiências de imagética vivenciadas enquanto aluna e bailarina moldaram uma certa forma de pensar e atingir resultados que acabaram por ser integradas na prática docente;
- ✓ Os recursos de imagética são habitualmente desenvolvidos autonomamente ou adotados de colegas de trabalho quando se lhes reconhece a utilidade;
- ✓ A utilização dos mesmos recursos de imagética de outros docentes que lecionam aos mesmos alunos é útil para potenciar alcance de resultados;
- ✓ Garantir a compreensão do vocabulário pela faixa etária como pressuposto para a verificação de uma aplicação eficaz, é fundamental;
- ✓ No uso de metáforas, é essencial certificarmo-nos de que os alunos compreendem os elementos nelas contidos, para poderem aplicá-las;
- ✓ Os resultados demoram a alcançar-se e requerem uma rotina de treino consistente para interiorizar a prática e atingir os objetivos;
- ✓ o uso de expressões, imagens mentais e objetos são úteis para dar indicação de uma dinâmica de movimento ou alinhamento que pretende;
- ✓ as alunas compreendem o propósito da imagética e sentem-se estimuladas e relembradas a evidenciar os objetivos que se pretendem trabalhar.

As considerações retiradas da entrevista remetem para as recomendações de Franklin sobre o uso de metáforas, por lhes reconhecer extrema eficácia, em que devem ser aplicadas alternativas para uma mesma ideia para aumentar a possibilidade de gerar identificação, bem como, se necessário for, recorrer-se a algo mais concreto como um desenho, uma pintura ou um objeto para transmitir a ideia pretendida. É preciso garantir que os elementos contidos nas metáforas sejam do entendimento dos alunos e que dessa forma possam garantir o estabelecimento dos paralelismos necessários. Mesmo assim, a melhor das metáforas, ou outro tipo de imagética, implicará sempre uma prática sistemática e estratégias consistentes para desenvolver e treinar a execução pela imagem, capacitando simultaneamente para o uso da imagética em geral, até que esta possa revelar resultados na prática.

4.2 Observação estruturada

Esta fase decorreu durante 6 aulas, entre os dias 7 e 22 do mês de outubro, e numa sétima aula, a 12 de maio, conforme apêndice A. Foram observadas até 22 de outubro a relação entre professora e alunas, a motivação e concentração das alunas, as suas características físicas e a aplicação inicial dos conceitos em estudo. Paralelamente, observaram-se as estratégias e abordagens da professora cooperante no âmbito do uso de imagética e a resposta técnica das alunas.

No apêndice D pode consultar-se a calendarização, os registos de observação e a análise detalhada de cada item em observação respeitante a esta fase.

4.2.1 Reflexões sobre a observação estruturada

Observou-se um estúdio de dança disciplinado no que respeita a regras estabelecidas e uma comunicação assertiva, afetuosa e de respeito entre alunas e professora, num ambiente que se percebeu propício à aprendizagem.

As alunas 3 e 5 demonstraram motivação desfavorável para o trabalho e as alunas 1 e 13 foram as menos participativas. As alunas 1, 3, 4, 5, 6 e 13 revelaram uma frágil capacidade de manutenção da concentração, especialmente as alunas 5 e 13. Pretendeu-se, assim, que a intervenção a implementar pela imagética pudesse agir sobre as alunas como elemento suscitador de motivação, sem induzir distração, trazendo imagens inesperadas à dinâmica da aula para captar a atenção das alunas e promover a concentração em objetivos claros e específicos, construindo, ao longo do tempo, um mapa mental de conceitos e imagens disponíveis para evocar e assim potenciar os níveis de desempenho.

Se a maioria das alunas reunia um conjunto de condições físicas que lhes permitia acompanhar o programa de conteúdos com uma execução satisfatória ou muito satisfatória, sinalizaram-se, contudo, algumas questões de fragilidade, nomeadamente: falta de força (alunas 3 e 5), pouco controle muscular (13), coordenações menos apuradas (5), frágil alinhamento dos tornozelos associado ao pé plano (aluna 10), pouco controle de centro (5 e 13) e dificuldade em manter a rotação externa e encaixe pélvico (4 e 6).

A estagiária observou o **isolamento** enquanto o conceito com maior número de registos “insuficiente”, e a **oposição, suspensão e rotação externa**, com o maior número de “Muito Bom”, percebendo-se, a par, quais as dificuldades mais sentidas a propósito de cada conceito: a dificuldade em isolar a perna de trabalho do tronco e bacia, do braço em relação ao ombro nos *port de bras*, da cabeça em relação ao tronco, nas mudanças de direção, e da coxa no *battement frappé*; a oposição entre braços e entre o topo da cabeça e a base plantar; a suspensão nas mudanças de direção do corpo, entre pernas de trabalho e na pouca presença de respiração e projeção nos *port de bras*; na manutenção da rotação externa, sobretudo nos exercícios executados *derrière*, em particular no *rond de jambe par terre*, em que o *en dehors* se perdia no *écarté derrière*, mas também nos *battement tendu* e *battement jeté*; a mobilização contínua do controle de centro para estabilizar os restantes conceitos; os alinhamentos do arco do pé, da bacia e do tronco em relação a esta; a gestão do peso do corpo, deixando-o pouco liberto e preparado para a execução, mas também dos braços, na sua sustentação, quer para uma estética correta desejável, quer, sobretudo, no enquadramento da boa colocação da cintura escapular e fortalecimento das costas.

A imagética aplicada pela professora cooperante encaixou-se nas diretrizes de Eric Franklin: programada, facilitadora, coerente com objetivos, variada em termos de tipologia e transmitida vividamente. No âmbito das metáforas, recorreu variadamente à interior local, exterior local (simples, combinada com a modalidade sensorial sobre o tempo e também com a sensorial cinestésica, gustativa e tátil, relacionada com a pressão), exterior global (simples e combinada com sensorial sobre a gravidade e a evolutiva). Ainda à biológica, anatómica e biomecânica e à sensorial, cinestésica e auditiva. Não se observou uso da MSM.

Quando empregou metáforas, a docente mobilizou duas referências para o objetivo, conforme diretriz de Eric Franklin, à exceção do conceito de suspensão. Verificou-se ainda que a imagética envolveu imagens com adequação aos objetivos pretendidos, que eram da compreensão das alunas e que favoreceram o entendimento e a prossecução dos objetivos. A demonstração, indicações verbais e algum toque atuaram em conjunto no reforço das imagens, permitindo às alunas aceder rapidamente à dinâmica, técnica, tempo e estética pretendidas.

A imagética **metafórica** foi a mais utilizada, com o **alinhamento** mais visado por imagética na 1ª aula e a **oposição**, o **peso** e a **rotação externa** na 2ª.

No conjunto das duas aulas, os conceitos de **alinhamento** e **oposição** foram os mais focados por imagética, e o **isolamento** o menos focado. A **oposição** foi o conceito que recebeu maior diversidade de imagens em termos de tipologia. Percebeu-se, de uma aula para a outra, a manutenção de uma imagem por conceito da aula anterior e a introdução de novas imagens, do domínio metafórico, com *nuances* específicas, igualmente enquadradas na procura de aplicação dos conceitos em estudo. As novas sugestões visaram, portanto, a transversalidade dos conceitos.

Se na **primeira** observação o conceito mais visado foi o alinhamento, com imagens para a bacia e para a cintura escapular, nessa mesma aula a observação das alunas indicou que o alinhamento da cintura escapular, abordado pela metáfora exterior local, era o conceito mais vezes aplicado “sempre”.

Já a **segunda** observação, em que os conceitos mais visados foram a oposição, o peso e rotação externa, foi o alinhamento da bacia que teve mais aplicações “sempre”, abordado pela biologia anatómica local. A cintura escapular não foi alvo de avaliação na sua resposta, uma vez que não recebeu apelo de imagem na segunda aula, fazendo com que o alinhamento da bacia fosse o conceito com mais aplicação “sempre”, mas também “nunca”.

Estes extremos para o mesmo conceito, na mesma aula, acreditam-se possíveis dadas as diferenças de características físicas das alunas, as diferenças entre maior dificuldade no encaixe pélvico e a perfeita consciência e capacidade de aplicação e também as diferenças de motivação e concentração que influem no empenho e desempenho das alunas, na retenção das imagens de uma aula para outra, não se verificando, por isso, necessariamente, uma correspondência direta entre os conceitos mais apelados por imagética e a sua aplicação pelas alunas. A capacidade de reter a imagem que viabiliza o padrão correto de aplicação, e de a aplicar de uma aula para a outra, difere entre as alunas, fazendo com que não se possa estabelecer uma relação direta entre imagética mais aplicada e conceito mais verificado. Percebeu-se que o alcance de resultados com imagética requer treino e tempo para adotar padrões reconhecidos como mais eficientes, que os alunos não respondem todos da mesma maneira, nem ao mesmo tempo, que sofrem influência das variáveis de concentração e motivação, o que nem sempre é compatível com resultados visíveis no imediato. Como tal, o treino deve manter-se, atento e persistente, para resultados a longo prazo.

Por outro lado, se a imagética metafórica funcionou bem para o alinhamento da cintura escapular, a imagética anatómica biológica pode não ter sido tão apelativa e eficaz

para as alunas com maior dificuldade no alinhamento da bacia, pelos poucos conhecimentos anatómicos nesta faixa etária, sobretudo se aliados a pouca motivação ou concentração.

Percebeu-se que as imagens bem concebidas na sua adequação ao objetivo e a combinação entre modalidade metafórica e sensorial fizeram com que os conceitos implicados na imagética fossem experimentados e executados com maior rigor na execução, porventura mais aplicados até, em detrimento de outros. A influência de variáveis como a motivação, enquanto base da intenção necessária à eficácia do movimento, a concentração, empenho, consciência do corpo, do funcionamento da técnica, da capacidade de reter a imagem pela percepção de maior ou menor benefício, interfere diretamente na manutenção dessa aplicação.

Esta fase permitiu conhecer a relação entre professora e alunas, o ambiente de aprendizagem deste grupo e traçar um diagnóstico das fragilidades e forças das alunas para melhor planejar a intervenção pedagógica. Foi importante perceber que a imagética era usada com frequência, com adequação aos objetivos, diversificada e rica em metáforas, revelando-se bem acolhida e conducente a melhor compreensão de objetivos, facilitando a aplicação de conceitos.

4.3 Lecionação acompanhada

Ao longo de 7 aulas, esta etapa contabilizou 8h45 de lecionação, entre 23 de outubro e 19 de novembro, conforme cronograma no apêndice A.

Estabeleceu-se com a professora cooperante que esta fase contemplaria uma participação ativa em partes da aula pela professora estagiária, dividida entre a correção às alunas e a lecionação de conteúdos.

Relativamente à correção às alunas, a professora cooperante delegou autonomia à professora estagiária para circular pelo espaço de aula, observando e colaborando nas correções a toda a turma. Conversou-se também no sentido de procurar apoiar as alunas com mais fragilidade técnica. No que respeita à lecionação, optou-se por um exercício a cada aula, a meio desta fase, para uma integração gradual e progressiva da estagiária. Estipulou-se ainda que à sexta-feira far-se-ia uma avaliação da semana e que os exercícios a implementar iriam sendo combinados entre professora cooperante e estagiária.

No apêndice E pode consultar-se a calendarização dos objetivos desta fase e o diário 1 com o registo de notas sobre o desenvolvimento da participação nas aulas, a interação com as alunas, os exercícios implementados e também o desempenho das alunas em TDC, que levou às reflexões que seguem em baixo e permitiu complementar do diagnóstico que preparou a fase de lecionação autónoma.

4.3.1 Reflexões sobre a lecionação acompanhada

Observação e correções

A observação da função pedagógica exercida pela professora cooperante e da execução das alunas durante 3 aulas permitiu refletir nas indicações pedagógicas dadas e na abordagem pelo toque corretivo, no sentido de serem agora exercidas com cautela, delicadeza, assertividade e oportunidade, procurando transmitir segurança e autoconfiança às alunas.

As indicações dadas às alunas aconteceram gradualmente e existiu o cuidado de não sobrepor informação à da professora titular. O cuidado com o tom de voz, a atenção ao dar alguma correção para que o foco e a concentração na condução da aula pela professora cooperante não fossem afetados, foram aspetos cuidadosamente tidos em conta. Guardou-se para o final da aula o reforço de alguma ideia, de *feedback* ou esclarecimento, que não tivesse sido oportuno dar antes, para não perturbar a dinâmica de aula. Entendemos que os processos colaborativos devem ter em conta relações saudáveis entre os envolvidos, o que pressupõe que a cordialidade e respeito mútuos estarão sempre presentes. Esta questão é determinante na relação docente, mas também exemplar no que respeita aos alunos.

Foram utilizadas, quando necessário, as indicações de imagética da professora cooperante, no sentido de aplicá-las, num esforço de coerência e potenciação do seu efeito: se a professora deu uma indicação e usou uma imagem, como, por exemplo, “esconder o almoço”, ao mesmo tempo que a reforçou com a mão na parede abdominal, procurou-se, ao longo da aula, recorrer a essa imagem referindo as palavras ou adotando o gesto que a professora havia associado para uma evocação da imagem e sensação. Ao mesmo tempo procurou perceber-se a resposta à imagética no decorrer das aulas para orientação e planeamento de quais poderiam ser os recursos a utilizar na fase seguinte do projeto, por forma a comprometer os alunos com o envolvimento e empenho necessários à melhoria de resultados. Sentiu-se que, numa turma tão grande, a presença de mais um olhar atento fez com que as alunas adotassem uma atitude contínua de maior empenho.

Percecionou-se que a presença e intervenção nesta fase foi bem recebida pelas alunas e pela professora cooperante, sendo encarada pela última como uma cooperação, um trabalho de coadjuvação para promover a melhor execução possível pelas alunas. Julga-se que se encontrou um equilíbrio satisfatório em que se garantiu a manutenção da dinâmica de aula, à qual se associou a observação e acompanhamento atento às alunas, contribuindo com *feedback* específico e assertivo para a consolidação das aprendizagens.

Lecionação de exercícios

A lecionação dos exercícios estipulados constituiu uma boa aproximação ao terreno de condução da turma, permitindo testar a projeção e o tom de voz, a assertividade, a clareza da comunicação na demonstração e função pedagógica, captando também o *feedback* recebido das alunas que chegava diretamente por via da colocação de dúvidas, da atitude corporal, da marcação conjunta do exercício, mas também no desempenho dos exercícios, esclarecido ou não, com dúvidas ou não, mais ou menos consistente com as indicações pedagógicas solicitadas. Pôde perceber-se que nem todas as alunas marcaram o exercício juntamente com a professora, o que suscitou uma chamada de atenção por parte da professora estagiária logo na primeira aula. Ao longo desta fase, a turma mostrou-se receptiva, cooperante, atenta e focada no melhor desempenho possível.

O contacto regular que se estabeleceu com as alunas nesta fase permitiu: a) aprofundar o conhecimento sobre a execução técnica das alunas; b) desenvolver terreno relacional, de conhecimento e confiança; c) avaliar, a cada passo, a aceitação da estagiária no espaço íntimo da aula, através das reações posturais, emocionais e de cooperação; d) treinar a condução de aula, percebendo se as indicações pedagógicas, correções e discurso da estagiária estavam a ser eficazes; e) aproximar ao terreno da imagética, intervindo pela imagética da professora cooperante e observando a resposta física; f) perceber com mais consistência o nível de compreensão de conceitos, pela aplicação em resposta às correções feitas, nomeadamente aquando do uso da imagética.

Lecionar com músico acompanhador

A gestão da condução das aulas, articulando o trabalho com o pianista/músico acompanhador e com as alunas, revelou-se um treino fundamental para a prática da estagiária, tratando-se de uma oportunidade de desenvolver competências didático-pedagógicas em estreita relação com este profissional.

A solicitação do ritmo, do tempo e da qualidade musical pretendida, a cada exercício, facilitou a demonstração dos mesmos. Também a execução pelas alunas foi facilitada e encorajada pelo olhar atento do pianista, que realçava as notas mais importantes para que estas pudessem executar o mais correta e expressivamente cada exercício. Um exemplo desta percepção pode ser ilustrado com o exercício de *battement jeté*, o qual, ao ser introduzido pela primeira vez com o acento dentro, foi claramente acentuado pelo pianista, que sublinhava com a sua execução o tempo em que a perna deveria estar no ar, destacando e acentuando, imediatamente a seguir, o momento dentro. “Dar orientações precisas e atempadas ao pianista no sentido de garantir o tempo e a qualidade musicais pretendidas” (Amorim, 2006, p. 82) revelou-se fundamental para a eficácia dos exercícios.

A estagiária teve oportunidade de treinar as indicações claras a fornecer ao pianista relativamente à manutenção do tempo que se pretendia e à extensão da música em função do exercício a implementar. Esta comunicação com o músico acompanhador permitiu desenvolver um ambiente cooperativo, propiciando este, no final das aulas, a troca de impressões sobre a música utilizada, a resposta técnica e expressiva das alunas, bem como sobre outros aspetos em geral relativos à importância e valor do contributo do músico acompanhador, e igualmente sobre o papel crucial da música ao vivo no ensino/aprendizagem da dança, enquanto complemento da formação do bailarino. “Estabelecer uma relação cordial com o acompanhador musical é fundamental, pois ele(a) colabora estreitamente com o professor e o respeito mútuo concorre directamente para o sucesso da aula” (ibid. p. 82). Da mesma forma, este diálogo permitiu também ao pianista planear as necessidades da aula seguinte, com base na apreciação da aula decorrida, nomeadamente quando auscultava a estagiária sobre a possibilidade de usar temáticas sonoras diversas nas aulas, desde músicas alusivas a festividades da época, música específica de algum país, clássicos do cinema, do bailado, ou outros, salientando a indiscutível importância desta variedade e riqueza para a formação dos alunos. Efetivamente, podemos ler em Amorim, (ibid. p. 82), recomendações basilares e, portanto, indispensáveis, no domínio do apoio musical às aulas de TDC como “recorrer a diferentes ritmos, tempos e qualidades musicais ampliando a gama de opções nesta área e desenvolvendo as acuidades auditivas.” Articulado, sempre, com o carácter dos exercícios e sem desvirtuar, bem pelo contrário, o foco no controle dos objetivos e no propósito de cada aula pela estagiária, este diálogo originou aprendizagens e sinergias muito favoráveis ao sucesso das aulas.

Foi interessante constatar como a experiência de anos de acompanhamento de aulas de TDC do músico com o qual houve o privilégio de se trabalhar lhe permitiu uma atenção à condução da aula da estagiária, fornecendo-lhe, por um lado, *feedback* positivo sobre aspetos como o tom de voz e sobre a marcação dos exercícios com clareza perante alunas e pianista, e, por outro lado, espoletando o diálogo construtivo sobre a articulação das duas áreas expressivas. Este diálogo pedagógico, considera-se, foi extremamente proveitoso para a aquisição de competências fundamentais à prática docente.

As fases de observação estruturada e lecionação acompanhada, conclui-se, constituíram as bases sobre as quais foi possível planificar da forma mais adequada a etapa seguinte. A partir deste momento fez-se um planeamento que se quis robusto e sustentado quer no campo da imagética de Franklin quer na perspectiva de abordagem dos conceitos corporais de Paskevka, para uma prática pedagógica flexível, eficaz e com

capacidade de adaptação às circunstâncias e realidade das diferenças encontradas na turma.

4.4 Lecionação autónoma

Ao longo de 32 aulas de 75 minutos, entre 2 de dezembro de 2021 e 6 maio de 2022, a lecionação autónoma decorreu com interrupções letivas e de outra ordem, todas registadas no cronograma do apêndice A.

Os conteúdos programáticos de 2º ano e os objetivos deste estágio, espelhados nos quadros que constam do apêndice F, articularam-se na calendarização de abordagens desta fase, que contemplou 3 blocos: o primeiro, de 25 horas, sobre imagética, para incrementar o domínio dos conceitos corporais em estudo; o segundo, de 10 horas, sobre a competência para gerar imagética com sentido próprio e estimular a criatividade; e o terceiro, de 5 horas, sobre imagética aplicada a outros objetivos relevantes para o bailarino.

Os exercícios implementados foram sendo alvo de diálogo com a professora cooperante, numa gestão do programa que se impunha flexível, de acordo com as necessidades e progressão da turma, e atenta também à introdução e consolidação de conteúdos pendentes de 1º ano. O diálogo contínuo sobre as necessidades da turma e sobre a produtividade da semana de trabalho, bem como sobre as necessidades de preparação para apresentações públicas, foi essencial na adequação de exercícios consolidantes. Estabeleceu-se que a introdução ao trabalho de pontas ficaria a cargo da professora cooperante, em aula autónoma com as alunas. No apêndice L sistematizaram-se os exercícios do ponto de partida e de chegada da lecionação autónoma.

4.4.1 Lecionação autónoma – 1º bloco

Com o objetivo de promover o desenvolvimento da consciência corporal e a apreensão dos conceitos corporais subjacentes à TDC pelo contacto com imagética, o primeiro bloco articulou imagens com conteúdos a cada secção de aula, percecionados como sendo aqueles que exigiam maior auxílio ao desempenho. Introduziu imagens para um conceito na 1ª aula da semana e promoveu a sua consolidação na segunda, antes de abordar o novo conceito, na semana seguinte. Este enfoque gradual transformou o conceito e a imagética específica em objetivo de aula, introduzidos nos exercícios em que se entendeu ser mais visível e útil a sua aplicação. Nas aulas de manutenção das imagens, os conceitos foram realçados nesse e noutros exercícios, sensibilizando-se ao longo do projeto para a sua interdependência e necessária presença conjunta em cada pose e exercício, a fim de se suportarem mutuamente e promoverem a correta colocação do corpo e a sua disponibilidade para a boa prática.

A imagética foi selecionada segundo as orientações de Eric Franklin para alcançar resultados bem-sucedidos, direcionados aqui à TDC e à faixa etária em causa:

Quadro 10: Imagética programada pela professora estagiária

Conceito	Imagem	Enquadramento na tipologia de Franklin
Centro do corpo	Apertar um fecho éclair	Metáfora exterior local
	Tocar com o umbigo nas costas	Biológica anatómica exagerada
Oposição	Esticar mangas da camisola	Metáfora exterior local
	Esticador de sapatos	Metáfora interior local
Alinhamento (bacia)	Bacia com água	Metáfora interior local
	Cristas ilíacas enquanto faróis de um carro	Metáfora interior local – sensorial visual
	Retângulo do corpo	Metáfora interior local
Suspensão	Saca rolhas	Metáfora exterior global
	Balão de hélio	Metáfora exterior global
Rotação externa	Ervilha	Metáfora exterior local
	Tocar e colocar fita adesiva colorida no interior da coxa	Sensorial tátil e visual
Isolamento	Boneca articulada	Biológica biomecânica
Peso	Mão no estômago	Imagética sensorial relacionada com a pressão
	Pulseira no pulso/cotovelo	Imagética sensorial sobre o peso

Análise da prática do 1º bloco sustentada no diário 2

As notas do diário 2, situado no apêndice G, sustentaram a análise crítica e propostas de melhoria deste 1º bloco, vertidas para a reflexão final do mesmo.

O diário 2 reflete, assim, um alcance global de maior consciência dos conceitos envolvidos na correta execução dos exercícios, tendo as alunas demonstrado essa consciência ao procurar verificar e corrigir a execução de cada conceito. Verificou-se conquista de harmonia e controle muito satisfatórios em todos os exercícios nas alunas que já detinham um bom perfil quer de concentração e motivação, quer de aplicação de conceitos. Foram também visíveis as diferenças de aplicação nas alunas com fragilidades, que percorreram um processo mais lento de aplicação de imagens e conceitos. Nestas alunas percebeu-se uma melhoria, mas menor capacidade de aplicação dos conceitos em conjunto, durante toda a aula. A cada apelo de conceito ou imagem, as alunas com maior fragilidade demonstraram-nos no corpo, muito embora revelassem dificuldade em mantê-los. As alunas 3 e 5 foram as que revelaram maiores dificuldades para integrar e aplicar com autonomia o conjunto de 7 conceitos. Pode dizer-se que, de uma forma geral, as alunas revelaram melhoria na execução dos conteúdos de aula.

Análise do diário de bordo das alunas

As reflexões das alunas, vertidas nos respetivos diários de bordo, foram unânimes em considerar que a imagética favoreceu o desempenho técnico, demonstrando também compreensão da relação imagem–conceito e coerência com a aplicação desejável dos conceitos nos exercícios. Alguns exemplos de diários podem ser observados no anexo 2.

A imagética destacada **positivamente** referiu-se ao fecho éclair para o centro do corpo, maioritariamente pela possibilidade de mobilizar a parede abdominal desde o início do fecho e não apenas na zona do umbigo; ao esticador para a oposição, associado ao alongar entre extremidades; ao retângulo do corpo, bacia e faróis para o alinhamento, pelo benefício de ajudar a nivelar ombros e a não descair a anca; à boneca para o isolamento da coxa; à ervilha para a rotação externa; e ao saca-rolhas na suspensão, para não deixar as ancas “descaídas”, puxando-se para cima pelas ‘suas asas’ associadas aos braços. No peso foi referida a utilidade da pulseira, como um lembrete para não deixar cair o cotovelo.

Referiram que as metáforas do balão de hélio e da mão no estomago não eram imagens que se tivessem lembrado de aplicar.

Análise do questionário 1

Aplicado com 33 perguntas, analisou 5 dimensões: a) identificação dos conceitos em estudo (1 pergunta); b) entendimento da relação entre conceito e imagem (15 perguntas); c) imagética sentida mais útil para a boa aplicação dos conceitos (9 perguntas); d) imagética sentida mais difícil para a boa aplicação dos conceitos (3 perguntas); e) perceção da utilidade da imagética para a melhoria técnica (5 perguntas). O guião e a análise das respostas podem ser consultados no apêndice G.

Todas as alunas identificaram os conceitos em estudo e a maioria das alunas estabeleceu compreensão na relação entre imagens e conceitos usados. As situações que levantaram dúvidas levaram a visitar em aula prática a relação entre imagens e conceitos: a imagem para o **peso** – corpo todo, indicou uma resposta que se verificou tratar-se de dificuldade de interpretação da pergunta, pois as alunas sabiam que a mão empurrava para trás, mas pretendia saber-se como resistiria o corpo a essa força; o **alinhamento da bacia** revelou duas respostas que, apurou-se em aula, espelharam dificuldade na interpretação da pergunta; e, na **suspensão**, uma aluna respondeu que se soltasse a mão do balão de hélio ele descia em vez de subir, o que poderá revelar ter havido distração no momento de responder, visto que não gerou dúvidas na revisão em aula; a questão que permitia triangulação de análise a propósito do **isolamento** evidenciou que duas alunas envolveriam o ombro e a torção do tronco na subida do braço à 1ª posição

e na abertura à 2ª posição, respetivamente, ou seja, o isolamento foi novamente alvo de demonstração dos movimentos de *port de bras* no aspeto da colocação do ombro e do tronco, conforme foto que foi usada para correção no anexo 3.

Todos os tipos de imagética foram assinalados como relevantes, observando-se a **metafórica como preferida** em relação à biológica anatómica exagerada, mas não em relação à **sensorial tátil e visual**. Dentro da metafórica observaram-se preferências distintas pelas metáforas apresentadas, tendo a exterior local do fecho éclair sido assinalada como mais útil, pela descoberta de como utilizar mais eficazmente a musculatura da parede abdominal, pela melhoria no trabalho à ½ ponta, pelo maior equilíbrio, por ter sido visto o fecho fisicamente e a imagem ter ficado na memória, pelo alinhamento geral que proporcionou e por ter sido a imagem que gerou maior entendimento.

A preferência entre metáforas encontra suporte nas referências de Franklin, que afirma que a esfera pessoal do gosto, identificação, compreensão e sensibilidade são determinantes nas escolhas, pelo que a importância de fornecer opções se revelou importante. Também a preferência pela metáfora em alternativa à biologia anatómica exagerada encontra suporte nos parcos conhecimentos e sensibilidade para as questões da anatomia referidos pelo autor nesta faixa etária. A preferência pela imagética sensorial tátil relativamente à metafórica aconteceu na rotação externa, em que o resultado da sensação de tocar nos adutores, colocando posteriormente a fita adesiva fluorescente como estímulo sensorial visual, pronunciando-se estes para a frente, era em si uma consequência da ação de apertar a ervilha entre os glúteos. Conforme Franklin afirma, a vertente sensorial atua como um complemento de outro tipo de imagens e tem grande aplicação em dança, tendo a maioria das alunas retido como mais útil a sensorial, no caso da rotação externa. A imagética, quando foi apresentada sem alternativas, como a sensorial ou biomecânica, foi sempre considerada útil.

A imagética percecionada como mais difícil quanto à compreensão do objetivo foi a metáfora do saca-rolhas para a suspensão e a imagem biológica biomecânica do isolamento foi considerada a mais difícil de aplicar, com manifestações da dificuldade em isolar a perna de trabalho e outras partes do corpo.

Todos os **conceitos foram percecionados com evolução**, de forma transversal aos exercícios de aula. Afirmada como útil ao desempenho em TDC, a imagética, enquanto possibilidade de relacionar imagens com o funcionamento do corpo, foi sentida como **promotora da melhoria da compreensão e execução** dos exercícios e também de maior consciência do corpo e maior rigor em aula.

4.4.1.1 Reflexões sobre o 1º bloco

Considera-se que a abordagem de um conceito por semana facilitou a sua compreensão e a interiorização das imagens. Ainda que com um apelo cumulativo de imagens e conceitos no decorrer do projeto, esta gestão permitiu a exploração e consolidação de cada recurso introduzido, sobretudo quando a professora cooperante fazia uso das suas próprias imagens.

A valorização pelas alunas das imagens consideradas simples e fáceis de evocar para rápida aplicação, e também as que se fizeram acompanhar de um objeto físico para demonstração e experimentação no próprio corpo permitindo boa relação com o conceito como o fecho éclair, encontram suporte no princípio de clareza do objetivo e compreensão dos elementos que constituem a imagem, conferindo praticidade e eficácia ao seu uso. Se a observação e experimentação intensificaram a experiência de compreensão da relação entre conceito e imagem, não foram condição para que as imagens fossem validadas ou aplicáveis. Os objetos saca-rolhas e esticador, que foram apenas observados exteriormente ao corpo nas ações demonstradas de retirar a rolha e de aplicar ao interior das sapatilhas das alunas, respetivamente, não foram imagens tão preferidas; e o saca-rolhas obteve a mais difícil compreensão do efeito desejado no corpo. Contudo, o esticador foi bastante referido também pela boa relação com o alongamento de extremidades que proporcionou. Quanto mais detalhes receber a imagem, maior a possibilidade de promover a compreensão, gerar identificação e criar potencial de evocar a imagem futuramente para moldar um bom desempenho.

A preferência maioritária pela imagética metafórica do fecho éclair, fundamentada no maior entendimento da imagem, conceito, relação entre ambos e no auxílio que proporcionou à prática dos exercícios, permitiu constatar que a identificação se gerou em virtude da compreensão e do benefício retirado das imagens, onde a articulação com a vertente sensorial, para realçar o objetivo e manter a metáfora e conceito aplicados, tiveram um papel complementar importante.

A assunção do benefício de toda a imagética experienciada para a prática da TDC, da perceção de evolução nos 7 conceitos de forma transversal ao desempenho dos exercícios de aula, e a afirmação de maior consciência do corpo pelas alunas, a par da observação, pela estagiária, de maior consciência corporal e do uso dos conceitos envolvidos na correta execução dos exercícios, ainda que em níveis distintos de desempenho, permitiu considerá-la importante na aprendizagem destas alunas.

4.4.2 Lecionação autónoma – 2º bloco

Os objetivos para este bloco, conforme quadro no apêndice H, visavam o desenvolvimento do autoconhecimento corporal e da capacidade de gerar imagens próprias para os conceitos corporais, pelo benefício no campo da neuroplasticidade e da criatividade e, assim, consolidar os próprios conceitos corporais. Proporcionar o esclarecimento de dúvidas sobre o bloco anterior, relativamente a conceitos e sua relação com imagens, era também relevante.

Foi pedido às alunas que pensassem em imagens próprias facilitadoras da compreensão e aplicação dos 7 conceitos. Entregaram as suas ideias, conforme solicitado, em envelopes individuais, distribuídos com o nome de cada aluna, ideias sistematizadas no diário 3 do mesmo apêndice. Estas imagens foram aplicadas nas aulas seguintes, ao visitar cada conceito pela perspectiva das alunas, de forma articulada com os conteúdos de aula desenvolvidos nesta fase. Em cada aula forneceu-se *feedback* sobre a compreensão que detinham do conceito e da imagem concebida para melhor o executar.

Análise do questionário 2

O questionário aplicado, cujo guião e análise se encontram no apêndice H, apresentou 4 perguntas para analisar 4 dimensões: a) perceção sobre o processo de desenvolvimento de imagética própria; b) perceção da utilidade da imagética própria no desempenho da TDC; c) perceção da utilidade da imagética desenvolvida pelas colegas no desempenho da TDC; d) perceção da imagética mais útil no desempenho da TDC – a própria, a das colegas, a da professora estagiária, o conjunto das três. No anexo 4 é possível consultar exemplos de respostas a este questionário.

“No início foi fácil, pois mesmo antes de a professora pedir para criarmos imagéticas eu já tinha criado uma para ajudar-me nas aulas, foi muito interessante, mas foi fácil, porque a professora explicou muito bem os conceitos.” Este depoimento remete para a autonomia desenvolvida pela aluna. Não só respondeu à solicitação de programar imagens para os conceitos, como, espontaneamente, já o tinha feito, sendo esta última via muito eficaz nos processos de melhoria contínua, segundo Franklin.

Sobre o processo de desenvolvimento de imagética própria escolheram as palavras: ajudou, ajudou bastante, bom, criativo, desafiador, divertido, diferente, engraçado, estimulante, fantástico, fácil, giro, interessante, muito divertido, muito interessante e motivador para descrevê-lo. “Foi desafiador, mas divertido ao mesmo tempo.” Os relatos traduziram, por um lado, a dificuldade em ter ideias, dificuldade que se transformou num desafio e em diversão: “(...) foi desafiador, apesar de eu ter muita imaginação eu não tava a conseguir”. Por outro lado, percebeu-se a iniciativa e autonomia que o processo terá

espoletado, quando uma aluna referiu que, antes de ser pedida a tarefa de criação pela estagiária, já criava por iniciativa própria as suas ideias para a ajudarem. Leu-se também o desafio cognitivo de procurar relacionar ideias, como positivo “(...) divertido, bom, interessante e desafiador, porque era preciso pensar e tentar que fizesse sentido o que nós tínhamos escrito de acordo com a imagética.”. Foi manifestada vontade em saber mais sobre imagética, mas, sobretudo, retira-se desta auscultação, em todos os relatos, a ajuda e o contributo para a melhoria de algum conceito específico abordado ou para a execução dos exercícios, de forma mais global, por via do melhor domínio dos conceitos.

Sobre como a imagética própria as ajudou nas aulas, as alunas manifestaram que as ajudou na melhoria e no rigor da execução dos exercícios, não só até à data, mas referindo o facto de ser um recurso a utilizar para essa melhoria, que pode ser aplicado sempre. “Passou a ser automático, sempre que eu fazia o port de bras lembrava-me da minha imagética”. A melhoria do foco nas aulas, a melhor compreensão dos conceitos subjacentes à técnica, o pensar com mais facilidade, as ideias simples e fáceis de lembrar para logo aplicar os conceitos, foram as ajudas sentidas pelas alunas neste bloco. “Até parece que a técnica de dança clássica passou a ser mais simples”.

Percecionaram a imagética desenvolvida pelas colegas como uma ajuda à própria compreensão dos conceitos: “Pude ver outra realidade. Foi muito divertido.” Indicaram, de uma lista extensa de sugestões sistematizada a partir dos contributos individuais, o aspirador, o guindaste, a toalha nos braços, o foguetão, o compasso, o boneco articulado, o íman, as setas imaginárias e o cabelo preso a uma estrela como preferências. “(...) as pessoas percebem a imagética de maneira diferente. Mas a que me ajudou mais foi o aspirador.”

Relativamente à proveniência da imagética mais compreensível, para benefício do rigor, qualidade no movimento e melhor compreensão da TDC, a maioria das alunas preferiu o conjunto de imagens abordadas pela professora estagiária, por si e pelas colegas. Apenas duas alunas, a 13 e a 10, referiram preferência pela imagética da professora e das colegas. A aluna 8 considerou a da professora a mais útil e a aluna 6 preferiu somente a das colegas.

4.4.2.1 Reflexões sobre o 2º bloco

Aliar o desenvolvimento de competências de imagética própria à consolidação de conceitos permitiu às alunas aprofundar o autoconhecimento do corpo. Neste exercício de reflexão sobre os conceitos, concepção de imagens próprias e estabelecimento de relação entre ambos, se algumas alunas haviam revelado, no questionário sobre o 1º bloco, não compreender algum conceito, foi revista a aplicação prática em exercícios, analisando

conjuntamente o ponto de vista e raciocínio das colegas sobre a concepção de imagens, acompanhando a compreensão feita pelas alunas, para que, na variedade de opções apresentadas, pudessem dissipar dúvidas e perceber que podiam evocar a imagem que lhes fizesse mais sentido, para alcançar o melhor desempenho. A cada imagem que foi sendo 'chamada' ao momento, e na exploração das diferentes alternativas, as alunas autoavaliavam-se para perceber a qualidade da sua execução e tornar conscientes os objetivos a alcançar, procurando perceber, na prática, que imagem deviam adotar para o melhor desempenho. Estimularam, assim, as competências de imagética própria, nomeadamente aprendendo a perceber que imagens lhes eram mais facilitadoras e, por isso, positivas, ou, pelo contrário, aquelas que não conferiam a mesma ajuda.

Foi um bloco revestido também de entusiasmo, ludicidade e criatividade, ao desafiar ideias sobre os conceitos, estimulando também a sua compreensão no corpo individual e único, incrementando a consciência corporal necessária ao desempenho técnico. Contribuiu para o apetrechamento de recursos para continuar uma aprendizagem sustentada no conhecimento aumentado de si próprias e desperto para a boa prática. "Foi uma experiência que ajudou-me muito e acho que foi um projeto único e que nunca esquecerei!"

Se no 1º bloco a imagem que permitiu observação e experimentação do objeto físico foi a preferida, neste bloco, a possibilidade de experimentar imagens com recurso ao objeto físico, usando peças de roupa para experimentar o peso e testar o objetivo e a eficácia da imagética, foi valorizada novamente, não tendo sido a única forma percebida, nem preferida, na compreensão da relação entre imagem e conceito e na validação do recurso. A imagem preferida desta secção recaiu sobre uma metáfora, a do "aspirador", para o controle de centro, novamente, em que a boa compreensão da imagem e a adequação ao objetivo validaram a imagem, ainda que sem experimentação física, mas pela boa compreensão, praticidade e benefício que trouxe, gerando identificação.

A concepção de imagética foi importante e valorizada na aprendizagem pelas alunas, quando permitiu: compreender a relação entre imagem e objetivo; considerar a imagem eficaz no alcance do objetivo; experimentar no corpo os objetos físicos implicados na imagem; pela validação da relação e constatação do benefício, ao aplicá-la regularmente, de forma automática.

As alunas rececionaram e apropriaram-se da experiência deste bloco com interesse, criatividade e vontade de gerar ideias próprias, características estimulantes para o bom desenvolvimento do cérebro e para a consolidação das aprendizagens.

4.4.3 Lecionação autónoma – 3º bloco

Ao desenvolvimento da consciência corporal e à consolidação dos conceitos em estudo, integrou-se, neste bloco, a intenção de estender o foco da imagética a domínios igualmente úteis à promoção de competências do bailarino, para que essas competências vertessem também num incremento do desempenho. No apêndice I, encontra-se o quadro com a calendarização dos objetivos desta fase e, também, o diário 4 da estagiária, que, juntamente com o das alunas (ver exemplos no anexo 5), permitiu tecer as considerações sobre o 3º bloco de lecionação autónoma.

Mediante conquistas e vantagens percecionadas nos blocos 1 e 2, os objetivos foram operacionalizados através de quatro exercícios de imagética metafórica, sensorial e MSM com metáfora, desenvolvidos por Franklin para abordar a consciência corporal, a flexibilidade, a expressão do rosto e a libertação de tensão.

Análise do diário de bordo das alunas

Sobre a imagética sensorial, aplicada para o reconhecimento das partes do corpo com vista a aumentar a consciência corporal, as alunas referiram terem sentido, nessa aula, o corpo mais presente nos exercícios e mais pronto para trabalhar. À exceção de uma aluna, que referiu não ter sentido essa ajuda, as demais salientaram o corpo mais ativo, mais esticado e mais calmo. Referiram, ainda, maior à-vontade com o corpo, maior atenção às partes do corpo e a sensação de este irradiar luz pela sala. Referiram, também, mais confiança em si, delicadeza, rigor e leveza nos exercícios, estado de alerta, liberdade e frescura em relação à memória, afirmando que foi possível lembrar-se de correções após o exercício. “Quando acabei a viagem senti e imaginei que todas as luzes se apagavam e enquanto fazia o exercício cada lugar do corpo ia ganhando luz à medida que eu punha no ‘lugar’”.

A MSM – M, com vista à promoção da flexibilidade, reuniu depoimentos muito favoráveis, à exceção de uma aluna, novamente, que afirmou ter sentido as pernas muito soltas e dificuldade em controlá-las. Nos restantes casos, afirmaram: o corpo mais e muito mais flexível; o chegar mais longe nas direções frente, lado e trás; o corpo, braços e pernas mais esticados; melhor movimento das pernas; melhor isolamento da bacia que permitiu as pernas movimentarem-se mais; maior alongamento do corpo; pé mais esticado e braços mais fluidos. Ao ler os seus testemunhos, compreende-se que percecionaram maior amplitude nos seus movimentos: “Eu não tenho muita flexibilidade mas sinto que estiquei um bocadinho mais”; “Parecia que tinha tentáculos reais, pareceu que estava mais alongada e elegante”. De salientar o papel das suas perceções, pois, ainda que os resultados no desempenho possam não ser tão visíveis no imediato da aula, o padrão de

sensações internas transmitidas, de que ‘esticaram um bocadinho mais’, ‘chegaram mais longe nas direções’, sentiram o ‘pé mais esticado’ ou a ‘bacia no seu lugar a apoiar o trabalho das pernas’, é desejável e é de valorizar, pela importância que traduz na possibilidade de configurar mentalmente a consciência da capacidade de alcançar resultados através das imagens mentais, consciência determinante para, efetivamente, os alcançar.

A expressão do rosto, abordada por imagética sensorial, constituiu um desafio às alunas. A procura de sentir o ‘ritmo no rosto’ reuniu sensações diferentes, notando-se aqui não uma, mas três alunas que referiram dificuldade na aplicação, alegando a dificuldade em conciliar o foco no rosto e, em simultâneo, no restante corpo em execução. As restantes doze alunas consideraram que o exercício ficou mais bonito, leve, fluido e suave, e que se sentiram mais bonitas, expressivas, com um rosto mais sorridente, alegre, vivo e presente. Referiram, ainda, que o exercício auxiliou a ‘entrar mais no tempo, na pulsação, no ritmo’: “Senti a música no meu rosto”. A proposta de sentir a música no rosto implicava um certo grau de concentração e foco no exercício, assim como alguma abstração, pois, afinal, a música ouve-se através dos ouvidos. Da frase dita por uma aluna, “a sensação da expressão não me ajudou muito”, depreendeu-se que a aluna se deparou com alguma dificuldade na compreensão da proposta, pretendendo obter alguma sensação a partir de uma expressão artificialmente trazida ao rosto. Nem todas as alunas terão acedido facilmente a esta compreensão e capacidade de executar o exercício com o foco no ‘sentir a música e deixá-la reverberar no rosto’, por forma a integrar a expressão do rosto no todo da expressão do corpo: “Acho que se pensarmos sempre na expressão do rosto, não é possível pensar nas outras partes do corpo”; “A expressividade é difícil, quando penso na expressividade não pensei tanto no exercício”. Apesar do *feedback* positivo reportado pela maioria, percebeu-se que esta experiência foi desafiadora de sentir e aplicar para algumas alunas. As alunas com maior dificuldade técnica, duas delas com coordenações mais frágeis, detiveram-se, inicialmente, na procura de uma expressão facial, demonstrando dificuldade maior em aceder à compreensão da proposta.

A libertação de tensão foi abordada pela imagética metafórica local exterior e reuniu consenso relativamente aos benefícios trazidos, manifestados em palavras das alunas, que referiram a sensação de ombros mais tranquilos, relaxados, soltos e menos tensos. Também a sensação de não ficar com os braços tão colados ao corpo, de sentir mais peso no corpo, de descontração, relaxamento e tranquilidade, foram referidas pelas alunas, deixando perceber a vantagem de momentos específicos de pequenos relaxamentos, não do corpo integralmente, nem com grande duração, para não quebrar energia durante a aula, mas de forma muito direcionada, neste caso para os ombros. Sendo um ponto onde

as alunas acumulam tensão e, nalguns casos, tendem a subir os ombros, o exercício trouxe à consciência a colocação dos ombros no seu lugar e permitiu que, tendões e ligamentos, não absorvessem stress e tensão desnecessários. “Eu tenho dificuldade em baixar os ombros e com este exercício percebi melhor o que os professores me corrigem e percebi que às vezes os meus ombros estão para cima e eu não percebo.”

Análise dos registos de vídeo

A análise dos vídeos captados em novembro e maio permitiu observar e registar, no apêndice J, a evolução das alunas. Em todas as alunas se observou evolução, exceto na aluna 3, que revelou dificuldades acrescidas, envolvidas num contexto de manutenção de pouca estamina, foco e empenho. A aluna não pretende continuar estudos em dança, não tendo renovado a matrícula para o ano letivo seguinte, e apresenta grande desmotivação nas aulas.

Considerações mais detalhadas sobre cada aluna seguem em baixo enunciadas.

Aluna 1 – O visionamento dos vídeos demonstrou que, apesar da melhoria, permaneceu a necessidade de uma aplicação transversal à aula, de forma consciente, da boa colocação e alinhamento da cintura escapular, uma vez que os ombros ainda tendiam, por vezes, a subir. A estética um pouco encurtada revela que deve ser conferida maior oposição ao trabalho de braços. A oposição no sentido da verticalidade, entre pés e topo da cabeça, revela-se mais implementada pela aluna, que demonstra também melhor controle do centro, isolamento da bacia e da perna de trabalho, controle da rotação externa e melhor gestão do peso no *temps lié*, podendo usar mais da suspensão, através da respiração.

Aluna 2 – Verificou-se bom controle e aumento da rotação externa e dos alinhamentos em geral, apesar de manter alguma instabilidade no *grand plié* de 4ª posição. O tornozelo apresentou-se, no final, menos instável, com o arco do pé mais sustentado e a perna de base mais forte. O isolamento, enquanto conceito aplicado transversalmente, melhorou, embora ainda se verifique, no *rond de jambe par terre*, necessidade de estabilizar o tronco e isolar melhor a perna de trabalho. Também no *battement frappé*, sobretudo *derrière*, o isolamento é mais difícil. A aluna revela melhor controle do uso do centro do corpo e mais oposição de linhas. No *temps lié*, a maior deslocação fez-se acompanhar de maior aplicação da suspensão, sendo que o peso ainda deve ser gerido no sentido de o transportar por completo para cima da perna de apoio. As linhas de braços e a verticalidade apresentaram no final maior oposição e respiração.

Aluna 3 – A aluna manteve ausência de controle do centro do corpo, da oposição de linhas e da suspensão nos movimentos na observação final. Demonstrou alongamento dos

joelhos no *battement tendu*. Os alinhamentos da bacia e ombros, e os devidos isolamentos da cabeça e perna de trabalho, verificaram-se ainda muito frágeis. Manteve dificuldade de manutenção da rotação coxofemoral no *rond de jambe*, bem como de alinhamento da bacia na sustentação de pernas. A falta de consciência de uso do centro do corpo interfere diretamente com a estabilização dos restantes conceitos: oposição, isolamento, gestão do peso e equilíbrio do corpo, nomeadamente à ½ ponta. Ainda que demonstrasse maior elevação e sustentação das pernas, os alinhamentos, oposição, rotação externa, suspensão, peso e isolamento observaram-se muito frágeis. A falta de estamina enquanto vigor físico foi transversal ao trabalho da aluna, desde a fase de observação estruturada, até ao final da lecionação autónoma.

Aluna 4 – Revelou no final mais consciência do alinhamento da bacia e melhor encaixe pélvico, muito embora com oscilação durante os exercícios, nomeadamente aquando da subida de braços à 3ª posição, em que tem dificuldade em manter a bacia encaixada. O alinhamento entre joelhos e pés ainda foi instável na 4ª posição. Verificou-se que a prossecução da rotação externa entra em conflito com a procura da manutenção do encaixe pélvico, com momentos de maior e menor controle. Adquiriu maior consciência de aplicação dos isolamentos, oposição e gestão do peso na subida à ½ ponta e na elevação da perna nas diferentes direções. Na execução do *cambré* atrás é visível a falta de isolamento do tronco, onde se perde algum alinhamento da bacia, suspensão e manutenção do *en dehors* na perna de base.

Aluna 5 – A aluna revelou melhorias no alinhamento dos volumes do corpo, na manutenção da rotação externa, no sentido de aplicação de oposições e alguma suspensão. No uso do peso, a colocação dos braços é mais sustentada e alinhada, mas não é conscienciosamente mantida, interferindo na força e estabilidade de que as costas necessitam. O uso do pé no chão nos *battement tendu* foi visivelmente melhor, fazendo a aluna melhor uso do peso da perna e do deslize do pé até atingir a extensão máxima. Adquiriu mais consciência do alinhamento e encaixe da bacia na elevação de pernas, no *rond de jambe*, com melhor isolamento da perna de trabalho, mas não aplica sempre, nem de forma totalmente satisfatória. O centro do corpo não é devidamente solicitado. A aluna denota falta de estamina, de força muscular e de controle do seu corpo no sentido da integração dos diferentes conceitos, a cada exercício.

Aluna 6 – A aluna melhorou um pouco a sua consciência nos conceitos de oposição, uso do centro do corpo e encaixe pélvico, embora com uma aplicação irregular ao longo dos exercícios. O alinhamento das pernas em *en dehors* nas posições iniciais e durante os exercícios e a manutenção de rotação externa com o devido encaixe pélvico revelaram-se ainda difíceis, sobretudo no centro. Ainda assim, a rotação externa, na barra, foi melhor na

sua manutenção em termos da perna de trabalho, à *terre*, bem como a melhor colocação dos braços à 2ª posição, mais baixa, onde também os ombros estavam mais baixos. O volume da bacia esteve mais estável e isolado nos movimentos. O alinhamento do pé-jelho foi ainda instável, pela rotação interna da tibia esquerda e abdução antepé homolateral com desvio da rótula. O uso do peso na quarta posição foi melhor distribuído entre as duas pernas, embora com alguma instabilidade no alinhamento no *grand plié*. A suspensão é um conceito ainda sem visibilidade no trabalho da aluna, que ainda se debate com instabilidade de alinhamentos e apoios.

Aluna 7 – A aluna assegurou na observação final uma boa consciência e uso dos 7 conceitos. ‘Cresceu’ na compreensão e integração dos conceitos, verificando-se um trabalho consciente, do qual ressaltam linhas mais alongadas, com sentido de oposição sempre presente, ao longo dos exercícios. Acrescentou à sua execução maior correção, estabilidade e expressividade.

Aluna 8 – A aluna demonstrou, no final, boa manutenção dos alinhamentos, colocação do peso e rotação externa. Neste último, demonstrou manutenção da consciência da sua aplicação e autocorreção no *grand plié* na quarta posição. Também o arco do pé e a perna de trabalho se verificaram visivelmente mais fortalecidos no *temps lié* no centro. Demonstrou boa noção dos isolamentos necessários e do conceito de oposição, podendo estendê-lo ao trabalho de braços para que estes fiquem mais longos. A correta colocação e sustentação de braços da aluna pode ainda receber linhas mais alongadas para evitar uma estética encurtada. O controle do centro do corpo observou-se melhor, bem como as suspensões mais visíveis.

Aluna 9 – Verificou-se melhor alinhamento da bacia nos *rond de jambe*, mas perda de alinhamento no *temps lié*. É visível o uso mais eficaz da rotação externa, o aumento da ativação do controle do centro e dos isolamentos. O melhor trabalho de oposições confere, na observação final, mais força e estabilidade às costas, na prossecução da verticalidade, sobretudo no que concerne ao lado oposto à perna de trabalho. Também as suspensões, visíveis nos *allongés*, aumentaram. Foi visível, contudo, que o isolamento dos braços relativamente aos ombros e a atenção ao sentido de oposições devem continuar a ser solicitados, para conquista da regularidade do seu uso, com a finalidade de alongar as linhas e promover o equilíbrio.

Aluna 10 – A instabilidade nos apoios da aluna compromete bastante o seu equilíbrio. Os conceitos vão-se conjugando numa tentativa de harmonia dinâmica. Na verificação final, observou-se a instabilidade dos apoios: a aluna corrige a posição dos pés ao longo de todos os *grand pliés*. Aplicou a rotação externa num esforço de sustentação de pés sem arco, dada a condição de pé plano flexível com marcha em intraversão. Revelou, no final,

maior capacidade de aplicação da rotação externa no *battement tendu derrière* e no *demi rond de jambe*. O seu sentido e aplicação de oposições no corpo cresceu visivelmente, assim como o isolamento da perna no *rond de jambe*. O uso do peso observou-se eficaz e correto e a tentativa de aplicação das suspensões acontece conjugada com a procura de estabilidade dos pés, que permanecem pouco mais do que paralelos aquando de um só apoio no chão, no centro, como no caso do adágio. Mobilizou o centro do corpo de forma regular e conseguiu uma boa sustentação de pernas na barra, tendo melhorado também no centro.

Aluna 11 – A aluna garantiu maior estabilidade de alinhamento no decorrer do *grand plié* de 2ª, no alinhamento do pé com o joelho, e no controle da rotação externa na 5ª posição, no *rond de jambe* e no adágio. As oposições foram mais visíveis no corpo, nomeadamente na melhor resistência do lado oposto à perna de trabalho, em que o tronco não inclinou à barra. Demonstrou bom isolamento da cabeça, das pernas, e dos braços, e boa suspensão e oposição no *temps lié*. Na observação final, a aluna demonstrou maior segurança nos conceitos de centro e melhor gestão do peso.

Aluna 12 – Na observação final a aluna fez mais uso do centro do corpo e esforço de oposição, embora ainda necessite de maior regularidade na aplicação destes conceitos, tendo-se verificado um alinhamento de ombros ainda um pouco subido. O trabalho de braços sugeriu necessidade de melhor isolamento do ombro em relação ao braço, e o isolamento das pernas no *rond de jambe* ainda não foi o desejável. No *temps lié* já foi visível alguma suspensão, oposição e gestão do peso, transportado como um todo. O controle da rotação externa no adágio foi mais evidente, verificando-se a mobilização do centro do corpo.

Aluna 13 – A aluna revelou, nas observações finais, alguma dificuldade de isolamento das direções da cabeça, envolvendo alguma torção da parte superior do tronco. Nos *pliés* e *battement tendu*, demonstrou maior uso da rotação externa. O controle de centro ainda esteve frágil, irregular, conferindo instabilidade à execução. Verificou-se dificuldade em manter o alinhamento da cintura escapular sem projeção das costelas e alinhando o volume da bacia relativamente ao tronco. A colocação de braços teve um carácter irregular na sua sustentação, não ajudando à estabilidade das costas, muito embora no *rond de jambe* se tenha verificado que a mão não virava tanto para baixo, à 2ª posição. No *temps lié*, a ausência de suspensões foi notória. Ambos os arcos do pé se revelaram mais fortes no adágio final, mas ainda denotando necessidade de fortalecimento quer da perna de apoio, quer do sentido de oposição no corpo, alongando totalmente os joelhos, e também da manutenção da integração da ativação da musculatura do centro do corpo, da rotação externa e da sustentação das costas.

Aluna 14 – Verificou-se na observação final um bom uso e manutenção dos alinhamentos. As pernas, *derrière*, tiveram um alinhamento mais correto, sem abrir em diagonal no *battement tendu derrière*, preenchendo também com maior amplitude o *rond de jambe par terre*, sem o terminar no *écarté*. Presenciou-se o alcance de maior rotação externa e oposições mais evidentes. Contudo, no *grand rond de jambe* a aluna perdeu alguma rotação externa da posição *à la seconde* para *derrière*. No *temps lié* foi visível suspensão e oposição, que não se verificou na observação inicial. A aluna revelou maior capacidade de sustentação das pernas *à la seconde*, com estabilidade de apoios e alinhamentos do pé, da bacia e da rotação externa. Também a suspensão, sobretudo no momento de iniciar o *battement retiré*, foi visível.

Aluna 15 – Observou-se que a generalidade dos conceitos já eram corretamente aplicados pela aluna, que ganhou maior consistência na observação final, mantendo um bom controle de centro e isolamento, e evoluindo na aplicação das suspensões. À consciência e grau de correção inicial verificou-se, no final, uma apropriação maior e uma integração no corpo que se refletiu num desempenho mais expressivo e evidente dos conceitos. As oposições e a amplitude de pernas foram mais visíveis nos *battement tendu* e nos *rond de jambe*. A rotação externa adquiriu expressão no corpo da aluna, com posições estáticas e dinâmicas que deixaram visível a musculatura definida na sua rotação máxima. A sustentação da perna *à la seconde* deixou ver um correto alinhamento, apresentando evolução relativamente a momentos anteriores, nos quais essa sustentação lhe atirava peso para trás, interferia com o alinhamento da bacia e não alcançava a mesma oposição de linhas.

A rotação externa e a oposição foram, nesta análise, os conceitos com maiores registos de evolução entre dezembro e maio.

Análise da observação 8: Aplicação final dos conceitos em estudo

A observação 8 encontra-se, também, no apêndice J e corresponde à última aula da fase de observação estruturada, realizada a 12 de maio. Permitiu a verificação da aplicação de conceitos no final da lecionação autónoma, para comparação com a observação 3, correspondente à aplicação inicial e, em conjunto com a observação de vídeo, reuniu mais informações sobre o desenvolvimento das alunas.

A análise das grelhas de observação inicial e final indica que, se o isolamento era inicialmente o conceito com mais “insuficiente”, no final as maiores dificuldades verificaram-se no centro, no alinhamento e no peso. Os conceitos com mais “muito bom” foram inicialmente a suspensão, a oposição e a rotação, mantendo-se no final a rotação e o centro do corpo. Este, eleito o conceito com as metáforas preferidas e percecionado com evolução

pelos alunos, não foi, no final da lecionação autónoma, observado pela estagiária com mais melhorias na boa aplicação do que o peso, conceito que não havia sido percebido pelas alunas com evolução e que foi o conceito que registou mais progressos na observação final. A aluna 5 continuou a ser aquela que registou mais “insuficientes” e a aluna 6 a que registou maior número de subidas. Ao todo, de 28 registos de “insuficiente”, passou-se para 15. Os “muito bons” passaram de 22 para 31. Os “suficientes” baixaram de 32 para 26 e os “bom” subiram de 23 para 33. A maior subida registou-se dos “insuficiente” para os “suficiente”.

Também, de entre o alinhamento e a oposição, conceitos com a maior intervenção por imagética, foi a oposição, com maior diversidade de tipologia, que teve mais “muito bom” no final. Isolamento e centro, percebidos pelas alunas com evolução, com grande identificação com as metáforas do centro, registaram melhoria no final, sobretudo no primeiro.

Nas observações iniciais sobre as alunas 3, 5 e 13, relativamente à falta de força e controle muscular, verificou-se evolução na aluna 5, pelo seu empenho ao longo das aulas na aplicação dos diferentes conceitos, que se traduziu numa melhor sustentação de pernas, aplicação de rotação externa e coordenações levemente mais desenvolvidas, muito embora a aluna apresentasse ainda, no final, fragilidade intensa no desempenho global do programa. A aluna 13, com um desempenho distinto, bem mais sólido, melhorou o controle muscular e a consolidação de coordenações, bem como o controle do centro, do peso, da rotação externa e da suspensão. Nesta observação, a aluna 3 demonstrou melhor aplicação e manutenção da rotação externa relativamente à análise do vídeo captado anteriormente, percebendo-se uma grande oscilação na atitude de trabalho, que condiciona o seu desempenho. A aluna 10, com frágil alinhamento dos tornozelos associado ao pé plano, desenvolveu força na perna de base, nas costas, elevação das pernas e manutenção da rotação externa, apesar da maior instabilidade demonstrada na secção de aula dedicada ao centro. As alunas 4 e 6, com maior dificuldade em manter a rotação externa e o encaixe pélvico, revelaram maior controle destes conceitos no final.

Percebeu-se que, quando as alunas reconheceram o benefício e se identificaram com uma imagem, a interiorização foi muito rápida. No caso da aluna 15, por exemplo, o padrão de execução de encaixe pélvico ficou mais refinado e esse aprimoramento perdurou. Esta aplicação e consciência de aprimoramento da execução permitiram concluir que a imagem constituiu instrumento de mudança. Todavia, se para algumas alunas o progresso foi quase imediato, para outras a evolução foi mais lenta, uma vez que a autonomia de aplicação dialogou com as dificuldades individuais de alinhamento, mais complexas, em virtude da própria anatomia, como é o caso das alunas 4 e 6, para quem assegurar a manutenção foi

mais difícil, muito embora a aluna 4 aplicasse com mais frequência e autonomia do que a aluna 6.

4.4.3.1 Reflexões sobre o 3º bloco

Quis-se que a imagética deste bloco fosse igualmente acessível à compreensão das alunas, para permitir aceder à experiência e objetivos. Considera-se, contudo, que uma das propostas foi de mais difícil compreensão para o global das alunas, pelo nível de abstração requerido para alcançar o efeito desejado: a imagem sensorial para sentir o ritmo e trazer presença à expressão facial.

Se esta experiência trouxe presença e integração da expressão do rosto nos exercícios na maioria da turma, crê-se que, por razões de compreensão do objetivo, 3 alunas revelaram maior dificuldade na sua aplicação, tendo o *feedback* da estagiária procurado sensibilizá-las de que o objetivo de sentir o ritmo no rosto não pretendia trazer, necessariamente, um sorriso ao mesmo. Algumas alunas reportaram, por exemplo, sensação de presença, foco e vivacidade, mas foi também referida a dificuldade de manter o foco simultaneamente “no rosto e no exercício”, sendo este, precisamente, o mote para o desafio de estar inteiro na aula, dançando com todo o corpo.

A imagética sensorial relativa ao reconhecimento das partes do corpo, para aumentar a consciência corporal, promoveu o despertar do estado de atenção ao corpo e às suas partes. Para além dos benefícios referidos pelas alunas, teve como reflexo imediato a aplicação de maior atenção nos exercícios seguintes. O próprio bem-estar sentido pelas alunas foi gerador de autoconfiança e prontidão para a execução da restante aula. As alunas manifestaram boa identificação com a MSM – M, imaginando-se facilmente a movimentar todo o corpo, percebendo maior amplitude de movimento após a experiência. Esta percepção foi importante para interiorizarem a consciência da capacidade de alcançar resultados com o apoio de imagens adequadas ao objetivo. A metáfora local para libertar tensão, focada no exercício para os ombros, além de reunir bons *feedbacks*, coerentes com os objetivos, permitiu, no imediato, auxiliar a colocação mais correta da cintura escapular, removendo tensão excessiva e errada, bem como o uso de força desnecessária ao trabalho do tronco e braços. Sublinhou, perante as alunas, a vantagem de momentos específicos de pequenos relaxamentos, de forma direcionada, trazendo à consciência o alinhamento postural e evitando absorção de stress e tensão desnecessários nos tendões e ligamentos.

As propostas de imagens foram bem aceites, exploradas com curiosidade, e a imagética foi percebida enquanto promotora do alcance de objetivos específicos.

4.4.4 Reflexões sobre a lecionação autónoma

Os dados recolhidos indicam que a temática da imagética para facilitar a aprendizagem da TDC foi uma estratégia valorizada pelas alunas, considerados os benefícios retirados. A análise, compreensão e interiorização das imagens para os 7 conceitos, e para fins complementares ao trabalho do bailarino, contribuíram para uma consciência corporal aumentada do corpo na TDC. Esta assunção por parte das alunas, a par da observação, pela estagiária, quer de evolução na aplicação final de conceitos, quer de aumento de consciência corporal e atenção pelas alunas, fez crer que o envolvimento gerado por esta temática atuou na promoção da compreensão do corpo individual e único, e da consciência do desempenho técnico. Muniu ainda as alunas de um treino aprofundado, destinado a estabelecer relação entre objetivos e imagens, programadas por si ou por outros, importante para o desenvolvimento da capacidade de estabelecer associações no momento e, espontaneamente, gerar outras imagens conducentes ao melhor desempenho. Criatividade e neuroplasticidade andaram de mãos dadas, com o objetivo último de promover o autoconhecimento corporal e o bom desempenho técnico.

Ver um objeto e imaginar o efeito no corpo, ver um objeto e experimentá-lo no corpo, bem como a possibilidade de evocar as imagens em aula quando reconheceram benefício no seu uso, foram três caminhos de percorrer a imagética, cuja eficácia foi validada pelas alunas. Tendo existido compreensão da imagem, do conceito subjacente e da relação entre ambos, ocorreu a possibilidade de identificação e evocação mais ou menos frequente em função da intensidade do benefício percebido, e também das características de motivação, concentração e empenho de cada uma. “Passou a ser automático, sempre que eu fazia o port de bras lembrava-me da minha imagética”.

As imagens consideradas simples de entender, e, por isso, fáceis de evocar e aplicar, foram as mais valorizadas, muito embora tenha sido reconhecida a utilidade da imagética em geral, particularmente a metafórica e combinada com a sensorial, esta última por permitir lembrar mais facilmente a experiência e repeti-la. Contudo, a compreensão da imagem e a adequação ao objetivo foram essenciais, sendo que, para umas alunas, algumas imagens funcionaram de imediato não tendo sido necessário usá-las novamente, enquanto para outras foi necessário trazer a imagem mais vezes ao contexto de aula para, aos poucos, configurar mentalmente padrões corretos a aplicar de forma permanente.

Se se pretender relacionar os resultados da comparação entre observação de conceitos em aula e vídeo, inicial e final, com a imagética mais aplicada e a sua tipologia, que foi gerando maior compreensão e preferências, poderá não ser possível encontrar uma relação direta. Contudo, essas análises, em conjunto com os registos de diário de bordo,

das alunas e da estagiária, traduzem a sensibilização e a maior consciência corporal adquirida, e a noção de que a imagética influenciou na forma como as alunas se aproximaram do conhecimento do seu corpo e da execução técnica mais ciente dos conceitos implicados. Percebeu-se que as alunas fizeram uma apropriação distinta destes recursos, manifestando diferentes capacidades de pôr em prática a estratégia proposta, tendo também alcançado resultados diferentes, em função dos diferentes estádios de evolução individual. A integração harmoniosa dos conceitos é dinâmica e não é possível garantir que se verificará em todas as alunas, em todos os exercícios desafiantes, ao mesmo tempo. Mas é certamente um caminho que está a ser percorrido, e com conquistas já assinaladas.

Um tempo mais alongado de aplicação no terreno, para observação de resultados a longo prazo, mantendo viva a imagética, evocando-a e garantindo a sua aplicação, possibilitará a capacidade de ir organizando e integrando os 7 conceitos no corpo, de forma dinâmica e gradual ao longo das aulas, de acordo com ritmo de aprendizagem de cada aluna, para resultados mais amplos e transversais à aula de TDC.

Franklin (2004) refere que leva tempo a alterar padrões errados ou a melhorar alinhamentos. É preciso, em primeiro lugar, uma consciência corporal, uma consciência do objetivo, daquilo que se pretende mudar. Só quando o aluno percebe que existe uma forma mais eficaz de desempenho pode sentir necessidade de iniciar o processo de mudança, que deve ser acompanhado de foco intenso e concentração, num treino sistemático, contínuo, incluído nas rotinas do dia a dia de trabalho.

As imagens introduzidas num exercício específico para cada conceito, procurando depois encontrar a correta aplicação desse conceito nos restantes exercícios de aula, conferiram a esta fase vários pequenos objetivos, prestando atenção específica a aspetos transversais aos exercícios e procurando integrar as abordagens anteriores. Como disse uma aluna no seu registo a propósito da imagética, “parece que a TDC ficou mais fácil”. As imagens dos 3 blocos trouxeram também ludicidade, a qual potenciou o interesse das alunas pela aprendizagem da TDC e pela possibilidade de descoberta do seu corpo e dos respetivos limites.

Sendo uma turma de 2º ano, e com elementos com concentração mais frágil, espera-se que a resposta leve o seu tempo a chegar. Até lá, é necessário continuar a promover o desenvolvimento do foco na consciência própria do corpo, na melhoria técnica e na prática desperta, consciente e empenhada, que traga consigo a evolução. A motivação determina, em boa parte, o alcance de resultados técnicos, abrindo caminho à melhoria desse foco, da consciência e do desempenho.

Considera-se que os 3 blocos constituíram uma experiência rica e propiciadora de resultados importantes, inculcando a ideia de que o treino em imagética, enquanto

potenciadora da obtenção de objetivos específicos, tem um espectro de ação alargado e conduz a mudanças, desde que os objetivos sejam bem estabelecidos e o foco bem direcionado.

4.5 Participação em outras atividades

O 'Mosaico' é uma mostra de estudos levada a cabo pelo Ginásio Escola de Dança, tendo em vista a partilha com a comunidade escolar do percurso dos alunos ao longo do 1º semestre de aulas, nas diferentes áreas disciplinares. À luz do tema "Voo", também este ano as alunas da turma em que se interveio durante este estágio contribuíram para este programa com uma criação de TDC orientada pela professora cooperante: um excerto de *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev. Na fase de preparação deste trabalho, durante a qual momentos letivos foram canalizados para a construção coreográfica e seu aprimoramento, a professora cooperante solicitou algum tempo e apoio à professora estagiária, com o objetivo de alcançar a qualidade técnica e expressiva que se exigia. Em quatro aulas, até à apresentação a 8 de abril, os momentos de preparação foram dedicados à revisão da coreografia e ao trabalho específico de conjunto, de quartetos e de solo. Uma vez que 4 alunas iriam dançar em pontas, fez-se uma gestão dos ensaios entre as partes comuns à turma, o solo e o quarteto, ora ensaiando-se de forma corrida, ora separando-se os grupos de trabalho. Nesta fase existiu maior densidade nas relações entre as alunas e entre estas e a professora cooperante. O facto de só 4 alunas serem seleccionadas para uma pequena execução em pontas foi gerador de estados emocionais diversos no seio da turma. Foram conduzidos diálogos de esclarecimento, nos quais a professora estagiária também esteve presente, nomeadamente para resolver e prevenir situações de *bullying*, promovendo a informação, compreensão, apoio mútuo e cortesia na conduta das alunas.

O papel da imagética revelou ser como a pele que assenta no corpo, adequando-se e auxiliando os ensaios. Uma das imagens sentida como útil e usada inclusivamente pela professora cooperante foi a da ervilha nos *échappés* à segunda posição, para ativação da musculatura que a sustenta, define e confere suspensão e alongamento ao corpo. Sobressaiu desta apresentação, que antecedeu a interrupção letiva da Páscoa, alguma quebra posterior na resistência e na concentração no trabalho de aula. O entusiasmo gerado pela preparação da apresentação foi grande, mas a relação entre as alunas conheceu alterações. A turma coesa que se reunia para fazer concursos de improvisações nos intervalos, indiferente aos distintos níveis de desempenho na turma, abandonou essa rotina e passou a relacionar-se mais em pequenos grupos, observando-se menor partilha e cooperação entre alunas em sala de aula.

Reflexões finais e recomendações

A reflexão que se segue pretende extrair, de forma consistente e rigorosa, um conjunto de observações decorrentes da prática pedagógica levada a cabo, colocando-as ao serviço de uma prática docente futura mais bem apetrechada, melhor fundamentada e capaz da prossecução dos objetivos que se lhe impõem.

Pretendia-se que a imagética servisse o propósito último de aumentar a consciência corporal e o desempenho em TDC, facilitando a execução de conceitos, posturas e estados de atenção, importantes na promoção da boa gestão da atividade física e mental do bailarino. Ao dar a conhecer a abrangência de dimensões de aplicação e o seu potencial de eficácia, foi possível testemunhar que, se o foco for bem direcionado, é possível perceber mudanças decorrentes da aplicação da imagética; e, se o treino for sistematizado, é possível que estas mudanças perdurem. A variável motivacional revelou ser determinante para a evolução das alunas independentemente das respetivas características físicas, as quais podem dificultar a aquisição técnica, embora não mais do que a falta de intenção que energiza o comportamento para atingir objetivos, e que inicializa e suporta os movimentos.

As imagens introduzidas no 1º bloco de lecionação autónoma, trabalhadas em separado, mas todas relacionadas e articuladas, ajudaram à consciência de que a correção mecânica melhora e facilita a execução técnica, além de conferir harmonia e significado aos movimentos, dotando-os da desejável expressividade artística.

A imagética aplicada pela estagiária orientou e inspirou a conceção própria de imagens por parte das alunas, tendo trazido ao debate a importância de ser clara e adequada, minimizando, assim, o risco de utilizar imagética ineficiente, que não só seja difícil de alterar no futuro, como não apresente um contributo verdadeiramente eficaz para o alcance de objetivos. Se cada pensamento reverbera em cada uma das nossas células, como refere Franklin, estimular nos alunos a capacidade de escolher as imagens mais apropriadas, de acordo com os objetivos pretendidos, pareceu ser um trabalho de complementar valor.

A aplicação prática deste projeto, no qual convergiram os temas da dança clássica e da imagética, previa a possibilidade de ajustes no seu decurso por parte da professora estagiária, numa perspetiva de melhoria em função do diálogo entre ação e reflexão presente na investigação-ação. Sabia-se que o terceiro bloco de lecionação autónoma incluiria uma análise do processo vivenciado até então. Contudo, os objetivos de incrementar a aprendizagem técnica pela imagética, de capacitar para gerar imagens próprias que sejam úteis no percurso, de estimular a neuroplasticidade e a criatividade enquanto ferramenta de resolução de problemas, conduziram, nas últimas aulas, a uma reflexão em modo de exploração das potencialidades deste recurso, a qual permitiu às

alunas ganhar maior consciência da possibilidade de treinar o cérebro para a gestão de imagens previamente adquiridas, provenientes de diversos estímulos e que podem ser tão ricas e tão úteis quanto a nossa capacidade de pensar em objetivos e estabelecer associações.

Considera-se que os três blocos de lecionação autónoma contribuíram para capacitar o mais possível as alunas para a consciência corporal e técnica, e para consolidar as aprendizagens previstas no plano de recuperação da turma. Trouxeram ainda a consciência de que o caminho para chegar à melhor execução possível não é só um, embora a aplicação da imagética possa revelar-se decisiva: se uma determinada imagem não for capaz de induzir a melhoria pretendida, haverá eventualmente outra que fará mais sentido para um desempenho mais consciente e sólido.

O facto de a lecionação autónoma ter decorrido duas vezes por semana, alternando-se a prática da estagiária com a lecionação da professora cooperante, produziu, ao longo do tempo, alguma dificuldade em manter o fio condutor e a atualização sistemática dos objetivos e das estratégias. A estagiária deu por si a questionar-se como responderiam as alunas nas aulas em que não estava presente. Estariam a solicitar-lhes a aplicação do esticador nos braços? Os faróis estariam alinhados? Estaria a aluna a descurar a manutenção do seu encaixe pélvico? Mas logo a estagiária se tranquilizava, sabendo que a professora cooperante estaria a fazer uso dos seus melhores recursos pedagógicos para assegurar o bom desempenho pelas alunas. Concomitantemente, tornava-se necessário gerir as indicações e correções às alunas com pertinência e adequação, não descurando a possibilidade de as imagens da professora cooperante serem melhor interpretadas pelas alunas e gerarem uma resposta mais eficiente, podendo as imagens da estagiária tornar-se excessivas ou confusas.

A realização deste estágio num período de alerta relativamente às questões de saúde pública, ditou contornos distintos para tantos contextos e para uma prática que não deveria ter os rostos escondidos naquilo que é o desenvolvimento da personalidade de jovens adolescentes e na tarefa específica de integrar a expressividade do rosto na expressividade de todo o corpo de um bailarino. Com uso de máscaras obrigatório até maio, a comunicação, por palavras e pelas expressões faciais que as acompanham, ficou alterada, tendo restado a entoação para tornar a comunicação expressiva e assertiva. Sem dúvida que interferiu na observação, pela estagiária, da expressividade do rosto das alunas durante os exercícios e na normal leitura das suas expressões faciais, de emoções, de estados de espírito. De de parte a parte assim se terá sucedido, tendo sido árdua a tarefa das alunas de se relacionarem com a arte e com a aprendizagem neste contexto.

Considera-se ainda que o projeto aplicado demonstrou ser pertinente e relevante para as destinatárias, as quais, ao envolverem-se no tema e na disciplina, adquiriram um maior conhecimento do seu corpo e do respetivo comportamento em técnica de dança clássica. A lecionação ministrada à luz deste projeto beneficiou de grande cooperação por parte da instituição de acolhimento e contribuiu para o crescimento do conhecimento dos envolvidos, acreditando-se que todas as partes retiraram aspetos positivos deste processo, desde a própria discente, na sua investigação e processo de aprendizagem sobre a prática docente e sobretudo as alunas visadas. “When we use dance imagery with our students we will contribute to their well-being as dancers and as individuals.” (Overby & Dunn, 2011, p. 11)

O projeto permitiu, outrossim, o desenvolvimento, aplicação e reflexão em torno de um processo que seria interessante acompanhar no futuro, observando e auscultando as alunas, por exemplo, daqui a um ano, por forma a compreender o que terá ficado nos seus corpos e na memória, bem como as imagens que, nesse momento, ainda estarão a aplicar. Manter esta temática viva parece um objetivo capaz de poder beneficiar o crescimento destas alunas, as quais, de resto, aludiram à utilidade de aplicar também as imagens da professora cooperante quando responderam ao questionário 1.

Sabendo de antemão que os docentes que futuramente venham a acompanhar estas alunas farão uso, mais ou menos consciente, de imagética, espera-se que, beneficiando da sensibilização possibilitada por este projeto, encontrem alunas particularmente atentas, disponíveis, cooperantes, sensíveis, curiosas e recetivas às abordagens que lhes forem propostas neste âmbito.

Referências bibliográficas e bibliografia

- Abreu, M. (2014). *Imagética: Estratégia de ensino promotora da melhoria do desempenho técnico e artístico na Técnica de Dança Clássica com os alunos do 7º e 8º ano A da Escola de Dança do Conservatório Nacional*. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança vocacional, no contexto da dança clássica - Nível Elementar*. Tese de Mestrado, FMH.
- Bernard, A., Steinmuller, W., & Stricker, U. (2006). *Ideokinesis A creative approach to human Movement and Body Alinement*. North Atlantic Books.
- Buckowski, M. (2012). *Análise da força e flexibilidade do quadril em diferentes posicionamentos pélvicos utilizados por bailarinas clássicas para aquisição do en dehors*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção da graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Escola de Educação Física - ESEF.
- Cardoso, C. O. (2015). *Noções Básicas de Anatomia*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Routledge.
- Costa, I. (2018). *A imagética como estratégia pedagógica nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea do 5º ano do Curso Básico de Dança da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra*. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança. Obtido em maio de 2021
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479. doi:49418854
- Creswell, J. W. (2010). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas – A Vida, os Sentimentos, e as Culturas Humanas*. Temas e Debates - Círculo de Leitores.

- Fernandes, A. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS Educação para a sexualidade online*.
- Francês, A. (2013). *A motivação nas aulas de Dança Clássica: a música como estímulo promotor de motivação em alunas do 4º ano do Curso de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso*. Obtido em Dezembro de 2020
- Franklin, E. N. (2004). *Conditioning for Dance*. Human Kinetics.
- Franklin, E. N. (2012). *Dynamic Alignment through Imagery*. Human Kinetics.
- Franklin, E. N. (2014). *Dance imagery for technique and performance* (2ª ed.). Human Kinetics.
- Góis, E., Cunha, L., & Klassen, R. (Janeiro de 1998). Influência da prática do balé nas rotações dos quadris - 33(1).
- Green, J. (2002-2003). Foucault and the Training of Docile Bodies. 19(1), pp. 99-126.
- Karel, S. (1977). *Elements of classic ballet technique*. Dance Horizons.
- Kostrovitskaya, V. (2004). *100 Lessons in classical ballet* (8ª ed.). (O. Briansky, Trad.) Limelight Editions.
- Lieury, A., & Fennouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. Ed. Loyola.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion - A Dancer's Guide to the Technique, Traditions and Joys of Ballet*. Fireside.
- Oliveira, I. O. (2015). *A Imagética como Estratégia de Ensino da Técnica de Dança Clássica com Alunos do 3º ano de Dança da Academia de Dança do Vale do Sousa*. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.
- Overby, L., & Dunn, J. (Novembro de 2011). The History and Research of Dance Imagery: Implications For Teachers. *Revista The IADMS Bulletin for Teachers*, 3(2), p. 11. Obtido de <https://iadms.org/publications-research/iadms-bulletin/>
- Paskevskaya, A. (2005). *Ballet Beyond Tradition*. Routledge.
- Pinto, J. (2016). *O port de bras do 2º acto de Lago dos Cisnes como potenciador de expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica - 5º ano da Academia de Música de Vilar do Paraíso*. Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Ribeiro, F. (Junho de 2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. (3), p. 5. Obtido em 30 de dezembro de 2020

- Soares, S. (2017). *A imagética e a Técnica de Dança Clássica: diferentes modos de aplicação em alunos do 4º Ano do Conservatório de Dança do Norte*. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Dança.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Todorov, J., & Moreira, M. B. (junho de 2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. 7, no.1, pp. 119-132. Obtido em 29 de dezembro de 2020, de Periódicos Eletrônicos em Psicologia: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012
- Vaganova, A. (1969). *Basic Principles Of Classical Ballet: Russian Ballet Technique by Agrippina Vaganova*. (A. Chujoy, Trad.) Dover Publications, Inc.
- Wankler, G. (2011). *Verificação Do alinhamento Entre As Articulações Joelho E Tornozelo Na Execução Do Demi-Plié, Das Queixas Álgicas e Das Lesões Em Bailarinas Clássicas De Uma Escola De Ballet De Porto Alegre*. Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharelado em Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Xarez, L. (2012). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. Faculdade de Motricidade Humana.

APÊNDICES

Apêndice A

Plano de ação

Quadro 5: Plano de ação

Fase	Mês/ horas	Recolha de dados	Objetivos	Plano
Observação estruturada (8h)	Outubro 2h/ semana	Grelhas de observação 1 a 7; diário de bordo.	Observar e caracterizar a turma: características físicas, de motivação e concentração, conhecimentos e qualidade de desempenho; compreender as estratégias e abordagens da professora cooperante.	Observação e registo em grelhas e diário de bordo.
Lecionação acompanhada (8h)	Outubro/ novembro 2h/semana	Diário de bordo da estagiária.	Introdução da participação e interação com os alunos e professora cooperante.	Participação em partes da aula lecionada pela professora cooperante.
Lecionação autónoma (40h)	Dezembro a maio 2h/semana	Bloco 1: Grelhas de observação; notas de campo: diário de bordo; diário de bordo das alunas; registo de foto/vídeo; questionário 1	Abordar os conteúdos do programa de TDC através de imagens para conceitos corporais que lhe são subjacentes.	Proposta de imagens para cada conceito; orientação no momento de execução; orientação para o alcance de imagética própria; reflexão sobre o treino em imagética e outros âmbitos de aplicação.
		Bloco 2: Notas de campo: diário de bordo; diário de bordo das alunas; registo de foto/vídeo; questionário 2	Estimular competências de imagética própria para os conceitos abordados no bloco 1.	
		Bloco 3: Grelhas de observação; notas de campo: diário de bordo; diário de bordo das alunas;	Reflexão sobre o treino em imagética: âmbitos de aplicação além dos 7 conceitos abordados.	
Outras atividades (4h)	Junho	Notas de campo: diário de bordo.	Ensaios da turma/público – alvo para apresentação pública.	Apoio aos ensaios das alunas: correções; treino.

Cronograma do estágio

Tabela 1: Cronograma do estágio

Dias de estágio: 5ª feira - 14h30 às 15h45 / 6ª feira – 13h às 14h15								
	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
sexta	1						1	
sábado	2			1			2	
domingo	3			2			3	1
segunda	4	1		3			4	2
terça	5	2		4	1	1	5	3
quarta	6	3	1	5	2	2	6	4
quinta	7	4	2	6 4*	3	3	7	5
			2					
sexta	8	5	3	7 4*	4	4	8	6
sábado	9	6	4	8	5	5	9	7
domingo	10	7	5	9	6	6	10	8
segunda	11	8	6	10	7	7	11	9
terça	12	9	7	11	8	8	12	10
quarta	13	10	8	12	9	9	13	11
quinta	14	11	9	13	10	10	14 6*	12
				13				
sexta	15	12	10	14	11 5*	11	15 6*	13
sábado	16	13	11	15	12	12	16	14
domingo	17	14	12	16	13	13	17	15
segunda	18	15	13	17	14	14	18	16
terça	19	16	14	18	15	15	19	17
quarta	20	17	15	19	16	16	20	18
quinta	21	18	16	20	17	17	21 7*	19
sexta	22	19	17	21	18	18	22 7*	20
sábado	23	20	18	22	19	19	23	21
domingo	24	21	19	23	20	20	24	22
segunda	25	22	20	24	21	21	25	23
terça	26	23	21	25	22	22	26	24
quarta	27	24	22	26	23	23	27	25
quinta	28 1*	25 2*	23 3*	27	24	24	28	26
sexta	29	26 2*	24 3*	28	25 5*	25	29	27
sábado	30	27	25	29	26	26	30	28
domingo	31	28	26	30	27	27		29
segunda		29	27	31	28	28		30
terça		30	28			29		31
quarta			29			30		
quinta			30			31		
sexta			31					

Nota: cada retângulo corresponde a um tempo letivo (1h15m)

*1: Suspensão de aulas por motivo de atividade: “Point fitting” com alunas do 2º ano

*2: Pausa para preparação da fase de lecionação autónoma

*3: Interrupção letiva de Natal

*4: Semana de contenção decretada pelo conselho de ministros

*5: Licença da professora estagiária por motivos familiares

*6: Interrupção letiva da Páscoa

*7: Semana intensiva de condição física; alinhamento de conteúdos para a prova global

Legenda: Observação estruturada

Leção acompanhada

Bloco 1: Leção autónoma

Bloco 2: Leção autónoma

Bloco 3: Leção autónoma

Outras atividades

Interrupções

Apêndice B

Consentimento livre e informado para captação de imagem do educando

Caros Encarregados de Educação.

No seguimento do trabalho que está a ser desenvolvido com os alunos da turma 2ºA na disciplina de Técnica de Dança Clássica pela **aluna do Mestrado em Ensino de Dança** (Escola Superior de Dança de Lisboa) Sara Afonso, serve o presente para solicitar aos Encarregados de Educação a **indicação da autorização ou não autorização da utilização de imagens dos vossos educandos, bem como da aplicação de questionários** para efeitos de estudo e de fundamentação do trabalho de tese de mestrado.

iii) Enquadramento do projeto:

O projeto em prática com a turma 2ºA, na disciplina de Técnica de Dança Clássica, visa o estudo da promoção da melhoria das competências técnicas e artísticas dos alunos através de ferramentas pedagógicas de imagética seguindo um modelo de análise e reflexão regular complementado por registo escrito para consolidação dos conteúdos abordados e captação pontual de imagens.

ii) Finalidade da utilização das imagens recolhidas:

O registo de imagens servirá para o acompanhamento e estudo do desenvolvimento do trabalho em questão, partilha ocasional com a orientadora do Estágio, Professora Doutora Vera Amorim, e eventual integração no relatório e respetiva apresentação de defesa, sendo que **nenhuma imagem que permita identificação de alunos será incluída no documento final que posteriormente se tornará público.**

iii) Indicação da autorização / não autorização:

Solicita-se que a indicação da autorização/não autorização seja enviada **para este endereço de email** até ao próximo dia **28 de outubro**.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada, mantemo-nos ao inteiro dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

Ginásiano Escola de Dança | Ensino Artístico Especializado de Dança e Música
Secretaria & Comunicação | www.ginasiano.pt
Espaço Sacramento | Rua Guilherme Braga, 60 – 4400-174 V. N. Gaia |
+351 223 756 368
Espaço Pádua Correia | Rua de Pádua Correia 305 4400-238 V. N. Gaia |
+351 223 755 051

Apêndice C

Guião de entrevista semidiretiva

Guião de entrevista semidiretiva			
Entrevistador: Estagiária; Entrevistado: Prof. ^a Inês Cerqueira; Data: 6/10 Local: Ginásio – Espaço Sacramento; Hora: 11h; Recursos: caderno para notas escritas, guião de entrevista			
Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Bloco 1 Legitimidade da entrevista	Explicar o contexto; criar ambiente propício.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre uso de notas; referir o problema, objetivos e benefício do estudo; colocar o entrevistado no lugar de colaborador; garantir confidencialidade de dados.	
(A professora cooperante é a professora que lecionou a turma, na sua maioria de alunos, no ano letivo anterior e já leu o projeto.)			
Bloco 2 Prática pedagógica com a turma em estudo no ano letivo anterior	Obter dados sobre o ensino aprendizagem da turma, sobre os conteúdos/aspectos onde se deparou com mais obstáculos à compreensão.	Que sucesso obteve; que estratégias usou para contornar dificuldades.	Que estratégias colocou em prática para lecionar os conteúdos.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz uso da imagética no contexto da sua prática de lecionação? 2. Com estes alunos em particular, no ano letivo anterior, fez uso de imagética como recurso pedagógico para facilitar as aprendizagens? 3. Que recursos de imagética utiliza? 4. Aplica-os em sala de aula apenas ou sugere recursos para treino fora do espaço de aula? 5. Como percecionou a compreensão pelos alunos dos recursos de imagética utilizados? 6. Como percecionou a evolução das aprendizagens dos alunos através da imagética utilizada? 7. Há algum recurso de imagética que tenha percecionado como fundamental/muito útil para a aquisição de algum conteúdo? 8. Com que dificuldades se deparou neste âmbito da compreensão de sugestões de imagética aos alunos? 9. Encontrou alguma forma de solucionar essas dificuldades? 			
Bloco 3 Síntese e meta-reflexão sobre a entrevista.	Captar o sentido que deu à entrevista.	Como perceciona este estudo e como pensa que contribuiu para o mesmo.	O que gostaria de acrescentar ao que foi dito.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião geral sobre o uso da imagética enquanto facilitadora da aquisição de conteúdos de TDC? 2. Sente que pode ser importante a partilha de imagens entre docentes que acompanham a mesma turma para facilitar a compreensão e reforçar objetivos? 3. Gostaria de acrescentar alguma informação? 			

Guião de entrevista (adaptado de Amado, 2014, segundo Capistrano, 2010)

Análise da entrevista semidiretiva

A docente foi professora titular da turma no ano letivo anterior, tendo referido que utiliza normalmente a imagética como estratégia de ensino, tendo aplicado no ano letivo anterior alguns recursos junto desta mesma turma em análise.

Afirmou ainda que aplica este recurso tendo como base de preparação a experiência e referências que advêm do contexto vivido enquanto aluna, pois procurando resgatar memórias do seu processo de aprendizagem, verifica-se que está recheado de imagens, sobretudo no que respeita a interpretação coreográfica. Enquanto professora, reconhece a vantagem desta abordagem que aplica quando necessário, para introduzir um conteúdo, incrementar a compreensão ou promover melhorias nos alunos relativamente às dinâmicas, alinhamentos ou qualidade dos movimentos. Salaria ainda que, na convivência e aprendizagem profissional contínua com outros docentes, há a oportunidade de partilhar estratégias e recursos pedagógicos interessantes e, por vezes, entre docentes, reconhece-se a utilidade de usar referências de imagética comuns quando se partilha uma mesma turma, para potenciar os resultados alcançados.

Referiu ainda que, no passado, enquanto bailarina, foi solicitada, durante cerca de um ano, a aplicar imagética sugerida por um coreógrafo, tendo revelado que sentiu que os resultados demoram a alcançar-se e requerem uma rotina de treino consistente para interiorizar a prática e atingir os objetivos. Este relato confirma a visão de Franklin, citada anteriormente, de que o uso de recursos imagética deve ser consciente e sistemático, na medida em que o nosso cérebro se torna mais forte naquilo em que se empenha ou dedica com regularidade: “Like muscles, your brain gets stronger at whatever it does regularly. If you practice imagery techniques your brain gets better doing that.” (Franklin, 2012, p. 32) Ou seja, é preciso desenvolver e treinar a capacidade de usar a imagética até que ela possa revelar resultados na prática.

Constatou-se, portanto, pelas palavras e linguagem corporal da professora, uma atitude favorável ao uso desta ferramenta pedagógica, onde o sorriso, olhar entusiasmado e gestos demonstravam que a temática suscitava o seu interesse e tinha relevância pedagógica.

Sobre os recursos específicos que utiliza, a docente referiu que usa determinadas expressões, imagens mentais e objetos, sobretudo para dar indicação de uma dinâmica de movimento ou alinhamento que pretende.

Na prática pedagógica com a turma em estudo no ano letivo anterior a docente referiu ter usado alguma imagética que ainda mantém neste ano letivo e deu o exemplo de brilhantes colados no interior das sabrinas para apelar à sustentação do calcanhar em *en dehors*, ou a ideia de um fotógrafo que pretende capturar uma fotografia sem que esta fique

tremida quando quer ver o acento de um *battement jeté* ou *battement frappé*, em que a perna permanece em pausa por um momento antes de iniciar outro movimento.

Segundo a docente, as alunas reagiram bem a estas ferramentas, compreendendo o seu propósito e sentindo-se estimuladas e lembradas a evidenciar os objetivos que se pretende trabalhar. Por exemplo, o brilhante no pé, que chegou a ser um brilhante fornecido para colar na sabrina, hoje permanece apenas uma ideia, uma referência ao brilhante que outrora esteve lá e que agora basta referir, puxar da imagem mental, para que se lembrem, sempre que necessário, de verificar se estão a acionar devidamente o *en dehors* e a garantir o alinhamento do tornozelo. Desta forma, e com o passar do tempo, a docente referiu notar que as alunas estão mais autónomas neste objetivo.

Questionada sobre as dificuldades com se deparou no âmbito da compreensão da imagética pelas alunas, a professora cooperante referiu que, no passado, junto de uma determinada turma, durante um ano letivo inteiro, usou a expressão 'linha do horizonte' para dar a entender a noção de alongamento dos braços na segunda posição e para transmitir a ideia de oposição das direções e afastamento a partir do centro do corpo. Segundo a professora, uma aluna dessa turma terá questionado no ano letivo seguinte um outro professor sobre o significado de 'linha do horizonte', revelando-lhe não ter percebido o objetivo que a professora queria transmitir.

Este episódio tê-la-á feito compreender a necessidade de empregar expressões, certificando-se que são do entendimento das alunas, indo agora mais vezes ao encontro de ideias ou imagens que ausculta primeiro nas alunas, como o *fondue* de chocolate ou de queijo, 'ao gosto de cada aluna', para incrementar a qualidade do *battement fondu*.

Esta questão corrobora a advertência de Franklin quanto ao uso de imagética, de que é necessário certificarmo-nos de que os alunos compreendem as ideias que estamos a transmitir e que clarificamos, quer o vocabulário, quer o conteúdo da ideia e o objetivo, relativamente à imagética apresentada. Sobretudo na imagética metafórica, que para Franklin é a mais recomendável e eficaz, se necessário for, deve recorrer-se a algo mais concreto como um desenho, pintura ou objeto para transmitir a ideia pretendida. Desta forma, o autor procura garantir que os elementos contidos nas metáforas sejam do entendimento dos alunos e que dessa forma possam garantir o estabelecimento dos paralelismos necessários.

Consentimento livre e informado

Consentimento livre e informado

Declaro que li o texto elaborado a partir da entrevista concedida à estagiária Sara Afonso a 6 de outubro de 2021, pelas 10h, no Espaço Sacramento, no âmbito do estudo sobre uso de ferramentas de imagética, inserido no MED da ESD. Mais afirmo que os seus conteúdos são verdadeiros não se encontrando qualquer deturpação ou manipulação da informação disponibilizada em entrevista e autorizo a sua utilização para os fins académicos.

A professora cooperante

Inês Cerqueira

(Inês Cerqueira)

Apêndice D

Calendarização e objetivos da observação estruturada

Quadro 6: Calendarização e objetivos da observação estruturada

Aulas de observação estruturada		
Nº	Data	Objetivo
1	7/10/21	Relação entre professora e alunas Motivação e concentração das alunas – <u>observação 1</u>
2	8/10/21	Características físicas das alunas: fragilidades e pontos fortes no desempenho técnico – <u>observação 2</u>
3	14/10/21	Características físicas das alunas: fragilidades e pontos fortes no desempenho técnico – <u>observação 2</u>
4	15/10/21	Aplicação inicial dos conceitos corporais em estudo – <u>observação 3</u>
5	21/10/21	Imagética da professora cooperante na aula 1 – <u>observação 4</u> – e resposta das alunas à imagética – <u>observação 5</u>
6	22/10/21	Imagética usada pela professora cooperante na aula 2 – <u>observação 6</u> – e resposta das alunas à imagética – <u>observação 7</u>
7	12/05/22	Desempenho técnico: verificação final da aplicação dos conceitos corporais em estudo – <u>observação 8</u>

Observação 1 - Motivação e concentração das alunas

Observação estruturada: grelha de observação																
Tópico em análise: motivação das alunas																
Data: 7/10/21																
Aula nº: 1																
Legenda: S – Sim/ N – Não																
Indicadores de participação	Aluna															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total N/S:
1. Fazer perguntas para esclarecimento de dúvidas	N	S	N	S	N	N	S	S	N	N	N	S	N	S	S	8 N 7 S
2. Demonstrar uma correção dada à turma	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	3N 12S
3. Demonstrar uma correção dada a si	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	1N 14S
4. Iniciativa para responder a uma pergunta colocada à turma	N	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	4N 11S
5. Saber responder a uma pergunta colocada a si	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	1N 14S
Total N/S:	2 N 3 S	1 N 4 S	3 N 2 S	5 S	5 N 4 S	1 N 4 S	5 S	5 S	5 S	1 N 4 S	1 N 4 S	1 N 4 S	2 N 3 S	5 S	5 S	

Notas da estagiária sobre a observação da motivação:

A aluna 5 revelou falta de iniciativa para esclarecimento de dúvidas, para demonstrar ou praticar correções que são feitas a si, ou para responder a questões colocadas à turma. A postura corporal desta aluna revelou uma certa apatia, ao mesmo tempo que a aluna revelou muitas dificuldades na correta execução dos passos, verificando-se a ausência de empenho em observar e treinar as correções dadas. As costas e a musculatura em geral

estavam relaxadas, não se verificando energia para a devida preparação ou execução dos exercícios, com alongamento e suspensão. Estas observações demonstraram, juntamente com a falta de iniciativa para proceder a correções dadas pela professora ao longo da aula, uma motivação e empenho insuficientes.

A aluna 3 demonstrou, relativamente à aluna 5, uma postura corporal mais disponível e atenta, musculatura mais ativa e maior energia na preparação e execução dos exercícios, mas ainda assim revelando falta de iniciativa para proceder a correções dadas à turma ou responder a questões direcionadas à turma.

As restantes 13 alunas revelaram uma participação mais ativa nos indicadores em análise, percecionando-se, desta forma, um empenho maior no acompanhamento da aula, muito embora as alunas 1 e 13 tivessem a menor participação deste grupo de 13.

Notas da estagiária sobre a observação da concentração:

As alunas 7, 8, 11, 14 e 15 manifestaram uma atitude de **grande concentração** ao longo de toda a aula, em que a sua execução reflete compreensão, consciência, domínio e procura de rigor, verificados na transposição que fazem das correções e indicações dadas, para o seu corpo.

As alunas 2, 9, 10 e 12 manifestaram uma capacidade de **concentração menor**, percebendo-se uma manutenção do foco de trabalho não tão boa quanto as 5 alunas anteriores uma vez que oscilou mais durante a aula, conduzindo a alguns erros por distração.

As alunas 1, 3, 4, 5, 6 e 13 revelaram **concentração frágil**, verificando-se distração acentuada com o espelho e falta de observação da professora em todos os momentos em que esta dava correções bem como o treino dessas mesmas indicações para correção ou aprimoramento dos conceitos corporais. Pôde constatar-se neste grupo de alunas que a concentração diminuía conforme progredia a aula, com menor aplicação correta dos conceitos corporais (ausência de rigor) e mais distração que conduzia a erros nos exercícios.

Observação 2 – Características físicas das alunas

Aluna	Descrição da observação
1	Bom domínio de alinhamentos e boa tonicidade muscular; falta de sustentação do arco do pé, mais visível na secção de centro; calcanhares caem para trás nos <i>relevés</i> e saem do chão à 2ª posição, no <i>grand plié</i> ; falta de sustentação no <i>grand plié</i> na barra; falta de colocação e sustentação de braços, que ficam atrás do corpo à segunda posição e numa primeira posição com o cotovelo demasiado dobrado;
2	Bom domínio de alinhamentos; dificuldade em manter o controle do centro; movimentação dos pés durante o <i>grand plié</i> ;
3	Falta de atitude de empenho e persistência; favorável rotação externa, mas com débil aplicação e manutenção; não se observa oposição no corpo; falta de tonicidade e força muscular: a ativação da musculatura não está presente; <i>battement tendu</i> acontece com a perna a sair e a entrar dobrada; sem sustentação do arco do pé e de posições em geral, sobretudo dos braços e centro do corpo;
4	Dificuldade de encaixe pélvico e dificuldade de execução dos movimentos com manutenção da rotação coxofemoral externa; arco do pé instável na sustentação; oposição e suspensão não estão presentes quando a perna sai do chão; joelhos e pés não esticam totalmente; falta de isolamento entre ombro e braço nos <i>port de bras</i> ; necessidade de maior controle do centro;
5	Boa rotação coxofemoral; falta de atitude de empenho e persistência, denotando uma certa apatia no decorrer da aula; falta de tonicidade e força; sem sustentação de braços, pernas e das posições em geral; falta de alinhamento da bacia, de isolamento da perna de trabalho e de controle do centro; oposições não estão presentes num movimento e postura globais muito encurtados e pouco alongados; cadeia posterior pouco alongada, sem conseguir executar 3º <i>port de bras</i> ; não acompanha os exercícios no ritmo; falta de articulação e deslize do pé pelo chão no <i>battement tendu</i> ; sem equilíbrio no <i>grand plié</i> no centro; coordenações frágeis;
6	Dificuldade na manutenção dos alinhamentos: cintura escapular pouco colocada, arco do pé não sustentado, joelhos pouco alongados, dificuldade de encaixe pélvico e de manutenção da execução dos conteúdos em <i>en dehors</i> e com equilíbrio; no centro a falta de equilíbrio é grande; falta de força e de controle do centro e também de isolamento e alinhamento da bacia quando a perna sai do chão; alguma dificuldade de manutenção do foco; suspensão e sustentação dos braços frágil; dificuldade nos alinhamentos e na sua manutenção/esforço para manter após correção; o caminhar da aluna e a posição de 'relaxamento' demonstram uma tendência para colocar os pés para dentro, sobretudo o esquerdo, e também o joelho. Esta tendência pode sugerir pés 'varos', contudo, o acesso posterior a um exame médico da aluna, prestado para avaliação das condições para a prática de dança, refere existência de rotação interna da tíbia esquerda e abdução antepé homolateral com desvio da rótula;

7	Bom domínio de alinhamentos; bom controle do centro, suspensão, isolamento, oposição e rotação externa; pouca flexibilidade de pés.
8	Bom domínio de alinhamentos; necessita de maior controle do centro e também da oposição e suspensão no trabalho sobre uma perna; boa aplicação de isolamento e boa rotação coxofemoral;
9	Bom domínio de alinhamentos; pouca força muscular;
10	Bom sentido rítmico e memorização; pés planos, mais acentuado no pé direito, projeção do joelho direito para dentro e dificuldades na manutenção da rotação coxofemoral e do trabalho em <i>en dehors</i> - toda a perna direita com rotação para dentro, a partir da bacia – a sustentação do arco do pé é deficitária e impede o equilíbrio e firmeza de uma 1ª posição de pernas; instabilidade e falta de equilíbrio; pouca força nas costas – postura instável e dificuldade em isolar segmentos dos corpo; pouca flexibilidade nos pés;
11	Bom domínio de alinhamentos; necessita de maior controle do centro e isolamentos;
12	Boa colocação de braços, bons alinhamentos em geral; falta de tonicidade e força; necessidade de maior controle de controle do centro;
13	Dificuldade de manutenção do foco; pouco controle muscular que se traduz numa ausência de estabilidade e sustentação de posições; boa flexibilidade; falta de consciência do alinhamento e manutenção dos três volumes do corpo – cabeça – tronco (caixa torácica) – bacia; dificuldade de isolamento e alinhamento da bacia, dificuldade de controle do centro e da rotação coxofemoral;
14	Bom domínio de alinhamentos, rotação externa, isolamento, peso e controle do centro; aluna com dores no joelho, não executa todos os exercícios;
15	Bom domínio de alinhamentos, suspensão, peso, rotação externa, isolamento, peso e controle do centro;

Observação 3 - Aplicação inicial de conceitos em aula de TDC

Tabela de observação – objetivo: verificação inicial da aplicação de conceitos corporais em aula de TDC, numa seleção de exercícios tida para referência, constituída por <i>plié, battement tendu, rond de jambe par terre, temps lié</i> e adágio de centro.							
Aula nº: 4 Data: 14 e 15/10 Hora: __ Turma: 2ª Disciplina: TDC Professor: Inês C.							
Legenda: Domínio de conceitos corporais na execução da aula de TDC: MB (muito bom); B (bom); S (suficiente); I (insuficiente)							
CONCEITOS							
Aluna	Centro	Alinhamento	Oposição	Peso	Suspensão	Isolamento	Rotação externa
1	B	B	S	S	S	S	B
2	S	S	S	B	B	B	B
3	I	S	I	S	I	I	I
4	S	S	S	S	S	I	S
5	I	I	I	I	I	I	I
6	I	I	I	I	I	I	S
7	MB	B	MB	B	MB	B	MB
8	B	MB	MB	S	MB	MB	MB
9	B	B	B	B	B	B	B
10	S	I	S	I	B	I	I
11	S	B	S	S	S	B	S
12	I	S	S	S	S	S	B
13	I	S	S	I	I	I	S
14	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB
15	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Totais:	5I 4S 3B 3MB	3I 5S 4B 3MB	3I 7S 1B 4MB	4I 7S 4B 1MB	4I 4S 3B 4MB	6I 2S 4B 3MB	3I 4S 4B 4MB
	Conceito com mais “Insuficiente”: isolamento Conceito com mais “Muito bom”: rotação externa, oposição, suspensão Aluna com mais insuficientes: 5						28I 32S 23B 22MB

Notas da estagiária sobre a observação da aplicação inicial de conceitos:

Esta observação captou, ao longo da aula para o efeito e transversalmente aos exercícios, as dificuldades de aplicação dos conceitos em estudo. Depois de analisado o registo, verificou-se que o **isolamento** era o conceito com maior número de registos “insuficiente”

A **oposição, suspensão e rotação externa**, por sua vez, registaram o maior número de verificações designadas de “Muito Bom”, ainda que apenas por 4 alunas.

A dificuldade de isolamento verificou-se: na cabeça relativamente ao tronco, ao mudar a cabeça da posição *en face* para $\frac{1}{4}$ de volta, na barra e no centro gerando uma pequena torção do tronco; na perna de trabalho, sobretudo no *rond de jambe à terre*, mantendo a bacia imóvel e na elevação das pernas, mantendo o alinhamento da bacia; no braço à 3ª posição e nos *port de bras*, sem envolver os ombros; na coxa, imóvel aquando do *battement frappé*.

O controle do centro foi insuficiente na estabilização do corpo enquanto contributo fundamental para a promoção dos restantes conceitos e viabilidade técnica. No centro, as alunas fizeram maior apelo deste conceito pela necessidade de se ‘segurarem’, de obter maior equilíbrio, visível desde logo nos *grand pliés* de centro.

Nos alinhamentos, observou-se o arco do pé instável, a oscilação da colocação da bacia entre o encaixe pélvico desejável e menos conseguido, o alinhamento entre ombros e bacia com alguma torção do tronco ao virar cabeça.

Faltou oposição entre o topo da cabeça e a base plantar, quer na preparação dos exercícios, quer durante a execução bem como nas posições de braços à 2ª posição e nos *battement tendus* e *battement jetés*, na falta de alongamento das pernas.

Foi sentida a ausência de suspensão nos *port de bras* e também nas mudanças de direção das pernas.

A dificuldade de manutenção da rotação externa foi observada sobretudo nos exercícios executados *derrière*, em particular no *rond de jambe à terre*, mas também nos *battement tendus* e *battement jetés*.

A gestão do peso foi verificada pontualmente, no alinhamento estático do corpo, no alinhamento dinâmico e na sustentação dos braços, sobretudo em três alunas: a 5 revelou dificuldade em sentir o peso do braço e oferecer resistência muscular à gravidade, algo muito visível na colocação dos braços, quer à preparatória, quer à 2ª posição, sem definição de forma; a aluna 8 demonstrou alguma dificuldade em gerir o peso à frente da linha de gravidade aquando da subida de pernas *derrière*, no adágio; já a aluna 13 demonstrou dificuldade em controlar o peso à frente da linha de gravidade, revelando não só falta de oposição nas extremidades pés-cabeça, como dificuldade em alinhar a cintura escapular, projetando as costelas para a frente, deixando o peso do corpo para trás com o centro pouco ativo, gerando dificuldade de equilíbrio, aumentado nos exercícios *derrière*.

Observação 4 – Imagética da professora cooperante na aula 1

Quadro 7: Imagética da professora cooperante na aula 1 – enquadrada em Franklin

Conceito	Imagética		Enquadramento na tipologia de Franklin
Controle do centro	1	“Abdominal ativo”	Biológica anatômica local
	2	“Murro na barriga”	Metáfora exterior local
	3	“Subir aqui” (umbigo)	Biológica anatômica local
	4	“Esconder o almoço”	Metáfora interior local
Alinhamento	1	Bacia “Vejam a régua, ela não inclina” “Régua não mexe”	Metáfora exterior local
	2	“Não empinar o rabo para trás”	Biológica anatômica local
	3	“Encaixar a anca”	Biológica anatômica local
	1	Cintura escapular “Fechar aqui” (costelas, ao regressar do <i>cambré</i>)	Metáfora exterior local
	2	“Colocar molas para segurar” (costelas)	Metáfora exterior local
Oposição	1	“Puxar o topo da cabeça, empurrar o chão”	Sensorial cinestésica
	2	“Segurar a musculatura da perna toda, empurrar o chão”	Biológica anatômica local
	3	“Crescer o corpo”	Metáfora exterior global
	4	“Crescer até ao teto”	Metáfora evolutiva
Peso	1	“Zzzt” – som do pé no chão; (no <i>assemblé</i> , usar o peso da perna, deslizar e articular o pé no chão em área progressivamente reduzida (<i>piéd plat</i> , $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$)) até ao momento do salto	Sensorial auditiva
	2	“Pé <i>flash</i> ” (<i>battement jeté</i>)	Metáfora exterior local combinada com sensorial sobre o tempo
	3	“Pensar vertical, nem para a frente nem para trás” (alinhamento do corpo no centro)	Sensorial cinestésica
Suspensão	1	“Alguém vos segura e vocês não caem” (centro, <i>grand plié</i>)	Metáfora exterior global combinada com sensorial sobre a gravidade
	2	“ <i>Plié</i> elástico”	Metáfora exterior global
Isolamento	1	“Segurar a anca” (<i>battement tendu</i>)	Biológica anatômica local
Rotação externa	1	“Abrir os joelhos” (2ª posição centro, <i>grand plié</i>)	Biológica biomecânica

Observação 5 – Resposta à imagética da professora cooperante na aula 1

Grelha de observação – objetivo: resposta à imagética da professora cooperante para conceitos corporais em aula de TDC, numa seleção de exercícios constituída por <i>plié</i> , <i>battement tendu</i> , <i>rond de jambe par terre</i> , <i>temps lié</i> e adágio de centro.															
Aula nº: 5 Dia: 21/10 Hora: _____ Turma: 2ªA Disciplina: TDC Professor: Inês C.															
Legenda: Resultado da aplicação de imagética/verificação do conceito na execução: N (Nunca aplica autonomamente na execução ao longo da aula); A (Aplica às vezes); M (Aplica a maioria das vezes); S (Aplica sempre);															
Conceito/ imagética	Aluna														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Centro	A	M	N	A	N	A	S	A	M	A	M	A	A	S	S
"Abdominal ativo", "Murro na barriga", "Subir aqui" (umbigo), "Esconder o almoço";													2N-3S-M3-A7		
Alinhamento															
a) Bacia:	A	M	A	A	N	N	S	S	M	A	M	M	A	S	S
b) Cintura escapular:	M	M	A	M	N	N	S	S	M	M	S	M	A	S	S
Bacia - "Encaixar a anca" "Vejam a régua, ela não inclina/Régua não mexe", "Não empinar o rabo para trás"; Cintura escapular - "Fechar aqui", "Colocar molas para segurar";													a) 2N-4S-4M-5A b) 2N-5S-6M-2ª		
Oposição	A	M	A	M	N	A	S	M	M	A	M	A	A	S	S
"Puxar o topo da cabeça, empurrar o chão", "Segurar a musculatura da perna toda, empurrar o chão", "Crescer o corpo", "Crescer até ao teto";													1N-3S-5M-5A		
Peso	A	M	A	M	N	A	S	M	M	M	M	A	A	S	S
"Zzzt" – som do pé no chão, "Pé <i>flash</i> ", "Pensar vertical, nem para a frente nem para trás";													1N-3S-6M-5ª		
Suspensão	A	M	N	M	N	N	S	S	M	A	A	A	A	S	S
"Alguém vos segura e vocês não caem", " <i>Plié</i> elástico";													3N-4S-3M-5ª		
Isolamento	M	M	A	A	N	A	M	S	M	A	M	M	A	M	S
"Segurar a anca";													1N-2S-7M-5ª		
Rotação externa	M	M	M	A	A	A	M	S	M	A	M	M	M	M	S
"Abrir os joelhos";													0N-2S-9M-4ª		
Leitura de resultados da grelha anterior:															
"Nunca": Centro, bacia, escápula – 2 Oposição, peso, isolamento – 1 Suspensão – 3 Rotação – 0				"Às vezes": Centro – 7 Bacia, oposição, peso, suspensão, isolamento – 5 Escápula – 2 Rotação – 4				"Maioria": Centro, suspensão – 3 Bacia – 4 Escápula, peso – 6 Oposição – 5 Isolamento – 7 Rotação – 9				"Sempre": Centro, oposição, peso -3 Bacia, suspensão– 4 Escápula – 5 Isolamento, rotação – 2			

Observação 6 – Imagética da professora cooperante na aula 2

Quadro 8: Imagética reutilizada e nova - aula 2 – enquadradas em Franklin

Nota: imagética da aula 1 reutilizada na aula 2: células cujo preenchimento se encontra a negrito.					
	Imagética reutilizada na aula 2	Tipologia	Nova imagética aula 2	Tipologia	
Controle do centro	“Abdominal ativo”	Biológica anatômica local	-	-	
	“Murro na barriga”	Metáfora exterior local	-	-	
	“Subir aqui”	Biológica anatômica local	-	-	
	“Esconder o almoço”	Metáfora interior local	-	-	
Alinhamento	Bacia	“Vejam a régua, ela não inclina” / “Régua não mexe”	Metáfora exterior local	-	-
		“Não empinar o rabo para trás”	Biológica anatômica local	-	-
		“Encaixar a anca”	Biológica anatômica local	-	-
	Cintura escapular	“Fechar aqui”	Metáfora exterior local	-	-
		“Colocar molas para segurar”	Metáfora exterior local	-	-
Oposição	“Puxar o topo da cabeça, empurrar o chão”	Sensorial cinestésica	-	-	
	“Segurar a musculatura da perna toda, empurrar o chão”	Biológica anatômica local	-	-	
	“Crescer o corpo”	Metáfora exterior global	“Cabeça está lá em cima, pensar muito alto”	Metáfora evolutiva	
	“Crescer até ao teto”	Metáfora evolutiva	-	-	
Peso	“Zzzt” – som do pé no chão;	Sensorial auditiva	-	-	
	“Pé flash”	Metáfora exterior local combinada com sensorial sobre o tempo	-	-	

	“Pensar vertical, nem para a frente nem para trás”	Sensorial cinestésica	-	-
	-	-	“Pé guloso” (<i>battement developpé</i>)	Metáfora exterior local combinada com sensorial cinestésica, gustativa e tátil relacionada com a pressão
Suspensão	“Alguém vos segura e vocês não caem”	Metáfora exterior global combinada com sensorial sobre a gravidade	-	-
	“Plié elástico”	Metáfora exterior global	-	-
Isolamento	“Segurar a anca”	Biológica anatômica local	-	-
Rotação externa	“Abrir os joelhos”	Biológica biomecânica	“Oferecer bombons com o calcanhar” (ao abrir <i>developpé</i>)	Metáfora exterior local

Sistematização da imagética da professora cooperante - duas aulas de observação

Quadro 9: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 1

Tipos de imagética mobilizados pela professora cooperante na aula 1 :	Nº de imagens	20 imagens: Metáforas – 10 Biológica - 7 Sensorial – 3
Biológica anatómica local (centro, alinhamento da bacia, oposição, isolamento)	6	<u>Nº de imagens usadas por conceito:</u> alinhamento – 5 (3 bacia, 2 cintura escapular); centro – 4; oposição – 4; peso – 3; suspensão – 2; isolamento – 1; rotação externa -1 <u>Nº de tipos de imagética usada por conceito:</u> oposição – 4; centro – 3; peso – 3; suspensão – 2; alinhamento – 2 (bacia 2, escápula 2); rotação externa – 1; isolamento – 1
Biológica biomecânica (rotação externa)	1	
Metáfora interior local (centro)	1	
Metáfora exterior local (centro, alinhamento da cintura escapular e da bacia)	4	
Metáfora exterior local + sensorial sobre o tempo (peso)	1	
Metáfora exterior global (oposição, suspensão)	2	
Metáfora exterior global + sensorial sobre a gravidade (suspensão)	1	
Metáfora evolutiva (oposição)	1	
Sensorial cinestésica (peso, oposição)	2	
Sensorial auditiva (peso)	1	

Quadro 10: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 2

Tipos de imagética mobilizados pela professora cooperante na aula 2 :	Nº de imagens	10 imagens: Metáforas – 5 Biológica – 4 Sensorial – 1
Biológica anatómica local (centro, alinhamento da bacia, isolamento)	3	<u>Nº de imagens usadas por conceito:</u> oposição – 2; peso – 2; rotação externa -2; suspensão – 1; alinhamento – 1 (bacia); centro – 1; isolamento – 1 <u>Nº de tipos de imagética usada para cada conceito:</u> rotação externa – 2; peso – 2; oposição – 2; suspensão – 1; centro – 1; alinhamento – 1 (bacia); isolamento – 1
Biológica biomecânica (rotação externa)	1	
Metáfora exterior local (rotação externa)	1	
Metáfora exterior local + sensorial cinestésica, gustativa e tátil relacionada com a pressão (peso)	1	
Metáfora exterior global (oposição)	1	
Metáfora exterior global + sensorial sobre a gravidade (suspensão)	1	
Metáfora evolutiva (oposição)	1	
Sensorial cinestésica (peso)	1	

Quadro 11: Sistematização da imagética da professora cooperante – aula 1 e 2

Tipos de imagética mobilizados pela professora cooperante nas aulas 1 + 2:	Nº de vezes	Nº de vezes mobilizada: Metafórica – 15 Biológica – 11 Sensorial – 4
Biológica anatómica local (centro, alinhamento da bacia e da cintura escapular, oposição, isolamento)	9	<u>Nº de imagens usadas por conceito:</u> alinhamento – 5 (3 – bacia, 2 escápula); oposição – 5 centro – 4; peso – 4; suspensão – 2; rotação externa -2; isolamento – 1; <u>Nº de tipos de imagética usada por conceito:</u> peso – 4; oposição – 4; centro – 3; suspensão – 2; rotação externa – 2; alinhamento – 2 (bacia 2, escápula 1); isolamento – 1
Biológica biomecânica (rotação externa)	2	
Metáfora interior local (centro)	1	
Metáfora exterior local (centro, alinhamento da bacia e da cintura escapular, rotação externa)	5	
Metáfora exterior global (oposição, suspensão)	3	
Metáfora exterior global + sensorial sobre a gravidade (suspensão)	2	
Metáfora sensorial sobre o tempo (peso)	1	
Metáfora + sensorial cinestésica, gustativa e tátil relacionada com a pressão (peso)	1	
Metáfora evolutiva (oposição)	2	
Sensorial cinestésica (peso, oposição)	3	
Sensorial auditiva (peso)	1	

Leitura de resultados:		
Aula 1 + 2	Nº de imagens por conceito:	Tipos de imagética por conceito:
Alinhamentos	5 (3 bacia, 2 escápula)	2 (2 bacia, 1 escápula)
Oposição	5	4
Centro do corpo	4	3
Peso	4	4
Suspensão	2	2
Rotação externa	2	2
Isolamento	1	1

Observação 7 – Resposta à imagética da professora cooperante na aula 2

Grelha de observação – objetivo: resposta à imagética da professora cooperante para conceitos corporais em aula de TDC, numa seleção de exercícios constituída por <i>plié</i> , <i>battement tendu</i> , <i>rond de jambe par terre</i> , <i>temps lié</i> e adágio de centro.															
Aula nº: 6 Dia: 22/10 Hora: _____ Turma: 2ºA Disciplina: TDC Professor: Inês C.															
Legenda: Resultado da aplicação de imagética/verificação do conceito na execução N (Nunca aplica autonomamente na execução ao longo da aula); A (Aplica às vezes); M (Aplica a maioria das vezes); S (Aplica sempre);															
Conceito/ Imagética	Aluna														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Centro	A	A	N	A	N	A	S	M	M	A	A	A	A	S	S
“Abdominal ativo” Totais: 2N-3S-2M-8ª															
Alinhamento	M	M	A	N	N	N	S	S	M	A	M	M	A	S	S
“Encaixar a anca” Totais: 3N-4S-5M-3ª															
Oposição	M	M	N	M	N	A	S	M	M	A	A	A	M	S	S
“Crescer o corpo”, “cabeça está lá em cima, pensar muito alto” Totais: 2N-3S-6M-4ª															
Peso	A	M	A	M	N	A	S	M	M	A	M	A	M	S	S
“Pensar vertical, nem para a frente nem para trás”, “Pé guloso” Totais: 1N-3S-6M-5ª															
Suspensão	M	M	N	M	N	A	S	M	M	A	A	A	A	S	S
“Alguém vos segura e vocês não caem” Totais: 2N-3S-5M-5ª															
Isolamento	M	M	M	A	N	A	M	S	M	A	A	M	N	M	S
“Segurar a anca” Totais: 2N-2S-6M-4ª															
Rotação externa	M	M	M	A	N	A	M	S	M	A	M	M	A	S	S
“Abrir os joelhos” “Oferecer bombons com o calcanhar” Totais: 1N-3S-7M-4A															
Leitura de resultados da grelha anterior:															
“Nunca”: Centro, oposição, suspensão, rotação isolamento – 2 Alinhamento – 3 Peso – 1				“Às vezes”: Centro – 8 Peso, suspensão - 5 Oposição, isolamento, rotação – 4 Alinhamento – 3				“Maioria”: Rotação – 7 Oposição, peso, isolamento – 6 Suspensão, alinhamento - 5 Centro – 2				“Sempre”: Alinhamento – 4 Centro, oposição, peso, suspensão, rotação – 3 Isolamento - 2			

Notas da estagiária sobre a observação da resposta à imagética:

Na segunda aula de observação a imagética metafórica local para o alinhamento do calcanhar com vista à promoção da rotação coxofemoral e para o uso do peso do pé, onde é corrigido também o alinhamento do calcanhar, reforçaram a necessidade da rotação externa. As alunas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 não registaram nenhum ‘Sempre’ ao longo dos conceitos de aula e as alunas 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 15 não tiveram respostas “Nunca aplica” ao longo da aula.

Sistematização das observações 3 a 7

Quadro 12: Sistematização das observações 3 a 7

Fase de observação estruturada – síntese:					
<ul style="list-style-type: none"> • Observação 3 - Aplicação inicial de conceitos • Observação 4 e 5 - Resposta à aplicação de conceitos pela imagética – aula 1 • Observação 6 e 7 - Resposta à aplicação de conceitos pela imagética – aula 2 					
	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 6	Obs. 5	Obs. 7
	Obs. inicial de conceitos	Imagética aula 1	Resposta aula 1	Imagética aula 2	Resposta aula 2
Muito bom”	Oposição Suspensão Rotação				
Insuficiente”	Isolamento				
Aplica sempre”			Alinhamento (cintura escapular) – metáfora exterior local		Alinhamento (bacia) – biologia anatómica local
Nunca aplica”			Suspensão		Alinhamento
Imagética mais visada		Metafórica (centro, alinhamento bacia e escápula, suspensão, oposição e peso)		Metafórica (rotação, oposição, peso)	
Imagética menos visada		Sensorial (peso, oposição)		Sensorial (peso)	
Conceito mais visado		Alinhamento (bacia Escápula)		Oposição Peso Rotação	
Conceito menos visado		Isolamento Rotação externa		Centro Suspensão Isolamento Oposição	
Maior diversidade tipologia		Oposição		Rotação Peso Oposição Suspensão	
Leitura de resultados da grelha anterior: aula 1 + aula 2: <ul style="list-style-type: none"> • alinhamento e a oposição - mais focados • isolamento - menos focado • oposição - maior diversidade de imagens 					

Análise da fase de observação estruturada – observações 1 a 7

Relação entre professora e alunas

A observação deste tópico de análise permitiu perceber uma turma disciplinada, com hábitos de trabalho incutidos, nomeadamente ao nível da entrada na sala, aquecimento do corpo, aproximação à barra mantendo a posição inicial e aguardando pela música e finalização dos exercícios aguardando pelo final dos acordes. Percebeu-se também uma boa atitude de respeito para com a professora, um adequado 'saber estar' em sala de aula por parte das alunas perante um convidado ou figura externa ao contexto habitual de aula, mantendo as alunas uma relação de atenção e cooperação com a professora. Esta revelou sempre um tom assertivo, afetuoso e de respeito para com as alunas, que retribuíam o estilo de comunicação num ambiente que se percebeu propício à aprendizagem.

Motivação e concentração

A grelha de observação 1 do apêndice D captou a dimensão da motivação das alunas, usando como indicador a participação na aula. Para aferir sobre este indicador, foram observadas evidências com base nos parâmetros infracitados:

- a) Fazer perguntas para esclarecimento de dúvidas;
- b) Demonstrar uma correção dada à turma;
- c) Demonstrar uma correção dada a si;
- d) Iniciativa para responder a uma pergunta colocada à turma;
- e) Saber responder a uma pergunta colocada a si;

Por sua vez, a concentração das alunas foi observada e registada através de notas em diário de bordo da estagiária, anexadas à observação 1, sobre: a) a manutenção do foco; b) a atenção prestada às explicações da professora, nomeadamente o acompanhamento com o olhar e a marcação dos exercícios conjuntamente; c) a memorização dos exercícios; d) a aplicação de correções recebidas; e) conversar com colegas ou distrair-se com o ambiente em geral da sala de aula.

A análise da motivação retratou, por um lado, uma condição muito satisfatória da turma, à exceção das alunas 3 e 5, pela falta de iniciativa acentuada. As alunas 1 e 13 foram as menos participativas do restante grupo.

Embora de uma forma geral se percebesse uma concentração favorável ao ambiente de aprendizagem, verificou-se, contudo, heterogeneidade na capacidade de manutenção da concentração, com as alunas 1, 3, 4, 5, 6 e 13 a revelar a concentração mais frágil, em particular as alunas 5 e 13.

Características físicas das alunas

A observação 2 feita durante duas aulas, procurou uma aproximação ao perfil físico de cada aluna. As seguintes alunas revelaram algumas características que sugeriram uma atenção especial: aluna 3 - pouca força muscular, pouca flexibilidade e dificuldade de manutenção de alinhamentos, sobretudo ombros, bacia e isolamento da mesma, a par de falta de persistência; aluna 4 - dificuldade em manter a rotação externa e encaixe pélvico; aluna 5 - pouca força muscular, dificuldade de manutenção de alinhamentos e de isolamento das partes do corpo, dificuldade em manter encaixe pélvico e rotação externa, coordenações frágeis e pouca persistência; aluna 6 - dificuldade em manter a rotação externa e encaixe pélvico; pela consulta de um exame médico da aluna efetuado no âmbito da avaliação de condições para a prática de dança, lê-se a presença de rotação interna da tibia esquerda e abdução antepé homolateral com desvio da rótula; aluna 10 - pela consulta de um exame médico da aluna efetuado no âmbito da avaliação de condições para a prática de dança, lê-se o diagnóstico de pés planos flexíveis, principalmente o direito, com marcha em intraversão; dificuldade em manter pernas em quinta posição, manifestando grande instabilidade nos exercícios da barra, agravada no centro, com pouco equilíbrio; aluna 13 – pouco controle muscular, projeção da caixa torácica, dificuldade em isolar a bacia e a cabeça e em manter uma boa rotação externa.

Aplicação inicial dos conceitos corporais em estudo

A observação 3, durante duas aulas, registou a aplicação de cada conceito corporal pelas alunas, transversalmente à aula, para melhor compreender a execução de cada aluna.

Observou-se o **isolamento** enquanto conceito com maior número de registos “insuficiente” e a **oposição, suspensão e rotação externa**, com o maior número de “Muito Bom”.

Observaram-se ainda as dificuldades mais sentidas a propósito de cada conceito: isolamento da cabeça relativamente ao tronco, na imobilidade da bacia, do tronco relativamente à perna de trabalho, no braço relativamente os ombros e na imobilidade da coxa aquando do *battement frappé*; falta de oposições na preparação e execução de exercícios, entre o topo da cabeça e a base plantar, mas também nas extremidades em geral, sobretudo nos braços à segunda posição; ausência suspensão nos *port de bras* e também nas mudanças de direção das pernas; difícil manutenção da rotação externa *derrière*, no *rond de jambe par terre*, na passagem pelo *écarté derrière*, mas também nos *battement tendu* e *battement jeté*; controle do centro para estabilização, promoção dos restantes conceitos e viabilidade técnica insuficiente em algumas alunas, muito embora no

centro, houvesse maior ativação para obtenção de maior equilíbrio, visível desde logo nos *grand pliés*; alinhamento do arco do pé instável, da cintura escapular pouco colocada e da bacia com entre o encaixe pélvico desejável e menos conseguido. Estes foram os aspetos mais observados, mas também alguma torção dos ombros aquando da rotação da cabeça, ou nas poses *croisé*; a aluna 13 demonstrou dificuldade em controlar o peso à frente da linha de gravidade, revelando não só falta de oposição nas extremidades pés-cabeça, como dificuldade em posicionar a caixa torácica, projetando as costelas para a frente e deixando o peso do corpo para trás, gerando dificuldade de equilíbrio, aumentado nos exercícios *derrière*; na sustentação dos braços a aluna 5 revelou dificuldade em sentir o peso do braço e oferecer resistência à gravidade, sem definição de formas, e a aluna 8 demonstrou alguma dificuldade na gestão eficaz do peso corporal, sobretudo na subida de pernas *derrière*;

Imagética da professora cooperante – aula 1 e 2

A imagética usada pela professora cooperante registada nas observações 4 e 6, observada durante as designadas ‘aulas 1’ e ‘aula 2’ respetivamente para este efeito, permitiu a análise do item em observação:

Tipologia de imagética da aula 1

De acordo com a tipologia de Franklin, observou-se o recurso a imagética variada, programada e facilitadora, com 20 imagens mobilizadas, pautadas ao nível das metáforas pela evolutiva, interior local, exterior local simples e combinada com a modalidade sensorial sobre o tempo, exterior global simples e combinada com sensorial sobre a sobre a gravidade e evolutiva. Ao nível da biológica pela anatómica e biomecânica e no âmbito sensorial, pela sensorial cinestésica e auditiva.

A imagética mais aplicada foi a **metafórica**, nos conceitos de controle de centro, alinhamento (da bacia e da cintura escapular), suspensão, oposição e peso. O conceito corporal para o qual a professora utilizou mais imagens foi o **alinhamento**, da bacia e da cintura escapular e os conceitos com menos imagens foram o **isolamento** e a **rotação externa**. A oposição foi o conceito que reuniu mais tipos de imagética.

Tipologia de imagética da aula 2

De acordo com a tipologia de Franklin, observou-se o recurso a imagética diversificada, facilitadora, programada ou não, com 10 imagens mobilizadas, pautadas pela biológica anatómica local e biomecânica, sensorial cinestésica, metafórica evolutiva, metafórica exterior global simples e combinada com sensorial sobre a gravidade,

metafórica exterior local simples e combinada quer com sensorial sobre o tempo, quer com sensorial cinestésica, gustativa e tátil relacionada com a pressão.

A imagética mais aplicada foi a **metafórica**, nos conceitos de rotação externa, oposição e peso. Os conceitos corporais visados com mais imagens foram a **oposição**, o **peso** e a **rotação externa**, sendo que todos os conceitos foram abordados com um dos recursos da aula anterior. Os conceitos com menos imagens foram o **controle de centro**, **o alinhamento**, **a suspensão** e o **isolamento**. A maior variedade de tipos de imagética foi observada nos conceitos de **rotação externa**, **peso**, **oposição** e **suspensão**.

Função pedagógica – imagética da aula 1

A professora deu indicações sobre a execução técnica dos conteúdos complementando-as com imagens anatómicas, metafóricas e sensoriais, combinando as duas últimas, de forma variada e pertinente, recorrendo também ao toque. Estes recursos, lançados em conjunto, atuaram como reforço de uma ideia transmitida e demonstrada, para que as alunas recebessem o maior número de indicações facilitadoras da compreensão e execução, conforme estipula Franklin, como se verificou nas indicações dadas para o *battement jeté*, por exemplo, que passaram por descrever o deslize articulado do pé pelo chão, completando-se esta informação com a exemplificação do passo e acrescentando com a voz uma entoação que deu a entender uma velocidade rápida, muito rápida, ao mesmo tempo que se chamou ao movimento “*pé flash*”. O conjunto das indicações permitiu às alunas aceder rapidamente à dinâmica, técnica, tempo e estética pretendida.

Função pedagógica – imagética da aula 2

Observou-se que a professora mobilizou apenas metade do número de imagens da aula anterior, reutilizando apenas uma imagem para cada conceito e despendendo tempo inferior ao uso de imagens, esperando autonomia de aplicação de conceitos. A nova imagética veio sublinhar os conceitos visados, nos mesmos passos e em diferentes.

Por exemplo, ao nível do controle do centro, a professora alertou nesta aula para o “abdominal ativo”, deixando de parte as demais referências usadas na aula anterior, esperando que essa referência fosse suficiente para ativar o conceito no corpo. A imagética reutilizada da aula anterior pretendia lembrar e consolidar nas alunas os conceitos físicos pretendidos reforçando o aprimoramento. Por exemplo, ao lembrar a imagem “pensar vertical (...)”, a frase foi completada pelas alunas, espontaneamente, “(...) nem para a frente nem para trás”, visto que já sabiam o que a professora esperava. Foi visível que essa imagem ajudou as alunas a focar-se no objetivo, de ajustar o peso na procura do eixo, muito pela ajuda da suspensão do corpo e da procura da verticalidade, iniciando a descida

do *grand plié* no centro com melhor equilíbrio. A fragilidade de alguns conceitos em cada aluna, porém, como a sustentação do arco do pé, o encaixe da bacia ou o controle de centro, não permitiu que essa ajuda, por si só, fosse totalmente eficaz.

A nova imagética trouxe uma metáfora evolutiva para o mesmo objetivo de oposição e a restante direcionou-se para objetivos específicos diferentes, enquadrados, contudo, nos conceitos transversais. Por exemplo, ao nível da rotação externa, se na aula anterior o enfoque foi dado à biologia biomecânica de “abrir os joelhos” no *demi plié*, nesta aula foi lançada uma metáfora de oferecer um bombom com o calcanhar para manter a rotação externa na elevação da perna no *battement relevé lent devant*, equiparando o interior do calcanhar a um tabuleiro, sem deixar cair o conteúdo. Para o correto uso do peso, não se usou desta vez o som do pé no *assemblée*, ou o som da rapidez de um “*battement jeté flash*”, mas uma metáfora combinada com imagética sensorial, destinada a promover o bom uso do pé pelo chão ao iniciar o *cou de pied*, imaginando um dedo da mão a rapar um tacho, mas sendo o pé a tentar fazê-lo. Esta comparação permitiu perceber melhor o movimento que se pretendia, sobretudo quando combinada com um amplo apelo sensorial que atuou em conjunto para reforçar o objetivo: a dimensão sensorial cinestésica, tátil, relacionada com a pressão e gustativa, aludiu ao “guloso”, pedindo que as alunas associassem algo gustativo à sua imaginação para gerar maior identificação e motivação para o uso da imagética e foi reforçada a pressão que os dedos deveriam fazer no chão.

Resposta das alunas à imagética da professora cooperante – aula 1 e 2

A resposta das alunas à imagética da professora cooperante registada nas observações 5 e 7 foi analisada e enquadrada no conjunto das observações 3 a 7, sobre a aplicação de conceitos em resposta à imagética:

Resposta na aula 1

Na primeira observação, pôde verificar-se que a aplicação da **suspensão** reunia o maior número de respostas “nunca”. Já o alinhamento da **cintura escapular** reuniu o maior número de aplicações “sempre”. O maior número de aplicação na “maioria” foi na rotação externa.

Resposta na aula 2

Na segunda observação o **alinhamento da bacia** teve a maior aplicação “nunca” e também a maior aplicação “sempre”. Novamente o conceito aplicado mais vezes na “maioria” correspondeu à rotação externa.

Apêndice E

Calendarização e objetivos da lecionação acompanhada

Quadro 13: Calendarização e objetivos da lecionação acompanhada

Aulas de lecionação acompanhada	
Aula / Data	Objetivo
1 a 3 29/10 - 04/11 - 5/11	Barra e centro - Correções às alunas ao longo da aula, com especial atenção aos alinhamentos e dinâmicas nos exercícios destacados pela professora: acento dentro no <i>battement jeté</i> ; <i>rond de jambe par terre</i> a tempo; <i>double battement tendu</i> ; <i>relevé</i> no exercício de plié; uma mão na barra na quarta posição, sem efetuar <i>grand plié</i> .
4 11/11/21	Barra: introdução do <i>demi – detourné</i> no <i>battement tendu</i> ; Barra e centro: correções às alunas ao longo da aula.
5 12/11/21	Centro: introdução do <i>temps lié en dehors</i> ; Barra e centro: correções às alunas ao longo da aula.
6 18/11/21	Centro: introdução do <i>temps lié en dedans</i> ; Barra e centro: correções às alunas ao longo da aula.
7 19/11/21	Centro: introdução do <i>assemblé dessus</i> ; Barra e centro: correções às alunas ao longo da aula.

Diário 1

Aula 1

Objetivo: correções às alunas ao longo da aula - barra e centro

A primeira aula de lecionação acompanhada decorreu na semana após o primeiro teste intercalar. A turma esteve focada no resgate e sistematização de conteúdos abordados no ano letivo anterior, procedendo-se desta data em diante à introdução de novos elementos com introdução de acentuações e velocidades diferentes.

Esta aula introduziu uma nova dinâmica no *battement jeté*, em que foi pedida uma acentuação 'dentro'. As alunas receberam da parte da professora cooperante a indicação para antecipar a saída da perna, mantendo a qualidade da projeção da mesma, bem como a altura, antes de fechar. Também o *rond de jambe à terre* foi introduzido a 2 tempos, tendo-se verificado alguma tendência para descurar a sustentação do arco do pé de base, a manutenção do *en dehors* da perna de trabalho durante a rotação. Após reforço desta indicação e do apelo à estabilidade da bacia, o desempenho no lado esquerdo foi melhor.

As alunas aprenderam o *double battement tendu*, notando-se as mais perfeccionistas com dificuldade em perceber o limite, isto é, o quanto a bacia poderia mexer durante o movimento. A professora cooperante referiu que a bacia deveria mexer o mínimo possível. Foi verificada e corrigida, posteriormente a capacidade de manutenção, pelas alunas, do centro do corpo ativo, bem como do conjunto de alinhamentos.

Aula 2

Objetivo: correções às alunas ao longo da aula - barra e centro

Nesta aula a professora cooperante introduziu a quarta posição de pernas com apenas uma mão na barra, no exercício de *demi pliés*. As alunas praticavam habitualmente uma mudança de direção à barra na quarta posição, aquando da passagem da 2ª para a 4ª posição, onde colocavam as duas mãos para estabilizar, ainda, o alinhamento da bacia. Foi feito o acompanhamento e correções aos pés (tamanho da quarta posição) e ao alinhamento da bacia das alunas. As alunas foram sensibilizadas para manter o cuidado com a "régua" (imagética da professora cooperante), cuidando para que a bacia não desalinhasse, mas também trazendo o foco para o alinhamento dos joelhos com os pés. Os alinhamentos gerais foram observados e corrigidos, nomeadamente os avanços da bacia com o lado da perna da frente que por vezes provocou torção na parte superior do tronco. Também o encaixe pélvico foi por vezes corrigido.

A introdução do *relevé* no exercício de *pliés* foi solicitada para dar início ao fortalecimento do trabalho à ½ ponta que se pretende neste ano, também como preparação do trabalho de pontas. O alinhamento dos calcanhares foi demonstrado e bastante corrigido.

Aula 3

Objetivo: correções às alunas ao longo da aula - barra e centro

Nesta aula observou-se a capacidade de manutenção das indicações dadas na aula anterior relativamente aos alinhamentos na 4ª posição e nos *relevés*, continuando-se o *build up* deste exercício. As alunas realizaram o *grand plié* nesta aula em 4 tempos, quando habitualmente realizavam em 8. A professora cooperante solicitou a resistência dos joelhos em *en dehors* ao longo do *grand plié* e a qualidade elástica do mesmo, bem como o preenchimento da música. A dificuldade sentida por algumas alunas em manter o *en dehors* prendia-se com a pouca força/tónus muscular para segurar a posição dentro dos alinhamentos pretendidos, bem como manter os restantes alinhamentos da coluna e isolamento do braço. Pode perceber-se que a mudança gerou menor controle sobre o exercício corretamente executado, necessitando as alunas de treinar essa nova fase do *build up*.

Nesta aula introduziu-se também a *pose éffacé* no *battement tendu* e no *battement jeté*.

A professora cooperante demonstrou mudança de direção pela ação do calcanhar em quinta posição, salientando que todo o corpo acompanhava essa mudança. Quer a colocação do braço em 1ª posição acompanhado pela cabeça, quer a mudança de direção do corpo, quer o novo posicionamento da cabeça após mudar a direção do corpo, foram marcados para ser introduzidos de forma desdobrada, dois tempos para cada ação, para aprendizagem da coordenação oculomotora e verificação dos alinhamentos. Percebeu-se alguma dificuldade neste 'virar' do corpo como um todo, em algumas alunas e na noção do quanto deviam virar.

Aula 4

Objetivo: Introdução do *demi – detourné* no *battement tendu*; correções às alunas ao longo da aula - barra e centro

Nesta aula a professora estagiária introduziu o *demi detourné* no exercício de *battement tendu*, conforme planeado. O exercício já tinha sido praticado isoladamente com a professora cooperante nas duas aulas anteriores. Demonstrado o exercício, destacou-se a dinâmica e acento do *battement tendu* realizado a dois tempos solicitando a passagem de todo o pé pelo chão, sem levantar os dedos e o isolamento da perna de trabalho, suportada por uma perna de base firme e alongada. O alinhamento de joelhos e pés nos *demi pliés* foi lembrado.

A ação do *demi detourné*, já treinada pelas alunas previamente, foi combinada neste exercício, pelo que foi demonstrada e vincada a necessária passagem dos pés pela primeira posição aquando do *demi detourné*.

Foi corrigido o alinhamento dos calcanhares para que não descaíssem, apelando-se ao bom cruzamento da quinta posição e alinhamento dos tornozelos na subida assertiva à ½ ponta e na descida controlada.

As alunas revelaram compreensão e aplicação das indicações pedagógicas sobre a execução correta do exercício.

Tabela 2: Lecionação acompanhada – barra: *battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Música: Delma Nicolace, A magia do repertório para ballet clássico, <i>battement tendu 2/4</i> , <i>swan lake</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1-2	1 <i>battement tendu devant</i>	
3-4	1 <i>battement tendu devant</i> com <i>demi plié</i>	
5-6	1 <i>battement tendu devant</i>	
7-8	Pausa	Cabeça vira à frente
9-16	% à <i>la seconde</i>	Cabeça fora
1-8	% <i>derrière</i>	Cabeça vira à frente
9-10	1 <i>battement tendu à la seconde</i> fecha 1ª	
11-12	1 <i>battement tendu à la seconde</i> fecha 5ª	
13	½ ponta	Braço em 1ª pos.
14	¼ volta esq.	Duas mãos na barra
15	¼ de volta esq.	Abre braço à 2ª pos. pela 1ª
16	Pausa na ½ ponta	<i>Allongé</i>
	Desce calcanhares	<i>Bras bas</i>

Aula 5

Objetivo: Introdução do *temps lié en dehors*; correções às alunas ao longo da aula - Barra e centro

O *temps lié* foi introduzido à *terre* para trabalhar a estabilidade da transferência de peso, orientando para a transferência de peso se dê 'por cima', num movimento respirado e leve. Solicitou-se a passagem de todo o pé pelo chão no *degagé* em *demi plié* e

demonstrou-se, chamando especial atenção, para o corpo que deve avançar em bloco, levando todo o peso consigo, mantendo o encaixe pélvico e promovendo a rotação do calcanhar para a frente garantindo a manutenção do *en dehors*.

Os braços foram marcados e referenciados como acompanhando o movimento do corpo por forma a ajudar à deslocação, à conquista das oposições do corpo, com o olhar a acompanhar o movimento dos braços durante todo o exercício e a respiração a promover os momentos de suspensão, sobretudo nos momentos de transição de direção. O conjunto e harmonia destes factores combinados, permitiriam treinar a prossecução da qualidade artística.

Tabela 3: Lecionação acompanhada – centro: *temps lié en dehors*

<i>Temps lié en dehors</i>		
Música: Eduardo Boechat – <i>temps lié</i>		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		
3-4		<i>Allongé</i>
1	<i>Demi plié</i>	<i>Bras bas</i>
2	<i>Dégagé devant</i> no <i>plié</i>	1ª pos. cabeça. inclina esq.
3	<i>Posé en avant</i> para <i>dégagé derrière à terre</i>	Esq. sobe 3ª, dir. à 2ª
4	Espera	
e	Fecha 5ª pos.	
5	<i>Demi plié en face</i>	Esq. à 1ª pos.
6	<i>Dégagé à la seconde</i> em <i>demi plié</i>	Esq. abre à 2ª
7	<i>Posé de côté</i> para <i>dégagé à la seconde à terre</i>	
8	Fecha 5ª pos. <i>devant, croisé</i>	
9-16	% esquerda	<i>Allongé, bras bas</i>

Aula 6

Objetivo: introdução do *temps lié en dedans*; correções às alunas ao longo da aula - Barra e centro

Nesta aula, na chegada ao centro, as alunas separaram-se em dois grupos para aprender o *temps lié en dedans*. A professora cooperante reuniu metade da turma numa

sala contígua àquela em que decorria a aula e pediu que a professora estagiária ficasse com a outra metade. Durante cerca de dez minutos as alunas foram orientadas para explorar como seria a realização daquele passo na versão *en dedans*, seguindo-se um momento de treino acompanhado pelas indicações pedagógicas para a boa execução. Foram treinadas as direções da cabeça com coordenação de braços e pernas, os tempos de mudança de direção do corpo e salientada a necessidade da transferência de peso levando consigo o volume da bacia, que deveria manter-se alinhado, garantindo-se também a manutenção da rotação coxofemoral. Houve necessidade de reforçar o alinhamento dos joelhos com os pés nos demi pliés e, novamente, apelar quer às forças opostas que alongam a figura, quer à respiração que suspende e, em conjunto, conferem equilíbrio e qualidade artística. A direção da cabeça e do olhar, assim que referenciados, conferiram também uma projeção e uma intenção ao movimento, mas que o tornou mais expressivo, mais dançado.

As duas metades da turma reuniram-se para executar em conjunto o temps lié en dedans e também o en dehors, percebendo-se as diferentes capacidades nas alunas de transferir todo o peso do corpo sem perder alinhamento da bacia (aluna 4 e 13) ou rotação coxofemoral (aluna 10), de chegar à posição de destino com os braços corretamente colocados e com as oposições evidentes. As alunas com pouca ativação e controle do centro do corpo, com pouca tonicidade muscular, tiveram realmente dificuldade, também aqui, em adquirir definição de posições no seu alinhamento, oposição e suspensão que conduzem à expressividade. Tornou-se mais evidente esta dificuldade nas alunas 3, 5 e 12.

Tabela 4: Lecionação acompanhada – centro: *temps lié en dedans*

<i>Temps lié en dedans</i>		
Música: Eduardo Boechat – <i>temps lié</i>		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		
3-4		<i>Allongé</i>
1	<i>Demi plié</i>	<i>Bras bas</i>
2	<i>Dégagé derrière no demi plié</i>	1ª pos. cabeça. inclina esq.
3	<i>Posé en arrière para dégage devant à terre</i>	Esq. sobe 3ª, dir. à 2ª
4	Espera	
e	Fecha 5ª pos.	

5	<i>Demi plié en face</i>	Esq. à 1ª pos.
6	<i>Degagé à la seconde em demi plié</i>	Esq. abre à 2ª
7	<i>Posé de côté para degagé à la seconde à terre</i>	
8	Fecha 5ª pos. <i>derrière, croisé</i>	
9-16	% esquerda	<i>Allongé, bras bas</i>

Aula 7

Objetivo: Introdução do *assemblé dessus*; correções às alunas ao longo da aula - Barra e centro

Tabela 5: Lecionação acompanhada – centro: *pas assemblé*

<i>Pas assemblé</i>		
Música: pianista acompanhador		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	5ª posição, <i>croisé</i> , direita atrás	<i>Bras bas</i>
1-2		
3-4		<i>Allongé</i>
e 1	<i>Assemblé dessus</i>	<i>Bras bas</i>
e 2	Esticar pernas, <i>demi plié</i>	
3-4	%	
5	<i>Assemblé dessus</i>	
e 6	Dois <i>petit changement de pied</i>	
7	Esticar	
8	Pausa	
9-16	% esquerda	
1-16	% tudo	

Apêndice F

Conteúdos programáticos do 2º ano do E.A.E do GED

Quadro 14: Conteúdos programáticos do 2º ano do E.A.E do GED

Conteúdos Programáticos - 2º Ano
Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da resistência através do número de repetições e tempo de execução mais rápido; • Introdução ao trabalho de ½ ponta na barra; • Estudo do <i>demi-detourné</i> nas duas pernas em ½ ponta; • Estudo de vocabulário de <i>allegro</i> com terminação numa perna; • Solicitação mais frequente de poses nos diferentes exercícios; • Aumento da complexidade dos passos para desenvolvimento das coordenações; • Introdução do trabalho de <i>adágio</i> simples a partir dos conteúdos estudados; • Trabalho de expressividade em todos os movimentos.
Barra
Pequenas e grandes poses <i>croisé</i> , <i>éffacé</i> , <i>écarté devant</i> e <i>derrière</i> ; 2º <i>arabesque</i> , à terre e em <i>demi-plié</i> , inserido em diferentes exercícios.
Conteúdos:
<p><i>Grand plié</i> em 4ª posição;</p> <p><i>Battement tendu</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • com <i>demi plié</i>, em 4ª posição, com e sem transferência de perna de base; • duplo, em 2ª posição; • em pequenas e grandes poses; <p><i>Battement tendu jeté</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • em pequenas e grandes poses; • <i>balançoire</i>, <i>en face</i>; <p><i>Rond de jambe</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>demi rond de jambe</i> a 45º, <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>; • <i>rond de jambe</i> a 45º, <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>; <p><i>Battement fondu</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>en face</i>, em todas as direções, com subida à ½ ponta; • com <i>plié relevé en face</i>; <p><i>Battement soutenu à la seconde</i>, <i>devant</i> e <i>derrière</i>, à terre e a 45º;</p> <p><i>Battement frappé</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à <i>la seconde</i>, <i>devant</i> e <i>derrière</i> com subida à ½ ponta; • <i>double à la seconde</i>, <i>devant</i> e <i>derrière</i>, sem e com subida à ½ ponta; <p><i>Petit battement sur le cou de pied</i> com subida à ½ ponta;</p> <p>Preparação para <i>flic-flac</i> sem e com subida à ½ ponta;</p> <p><i>Pas tombé sur place</i> para <i>sur le cou de pied</i>;</p> <p><i>Pas coupé</i> com e sem ½ ponta;</p> <p><i>Rond de jambe en l'air</i>, <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>;</p> <p><i>Battement relevé lent</i> a 90º, nas poses <i>croisé</i> e <i>éffacé</i> e em 2º <i>arabesque</i>;</p> <p><i>Battement développé</i> a 90º:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poses <i>croisé</i> e <i>éffacé</i>; • <i>passé</i> em todas as direções; <p><i>Demi</i> e <i>grand rond de jambe</i> a 90º, <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i>;</p> <p><i>Grand battement jeté</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nas grandes poses estudadas; • <i>pointé</i>, <i>en face</i> e nas poses estudadas; <p><i>Relevé</i> em ½ ponta:</p>

<ul style="list-style-type: none">• em 4ª posição;• perna de trabalho em <i>sur le cou de pied</i>; <p><i>Port de bras</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">• 3º <i>port de bras</i> com <i>demi plié</i> na perna de base e perna de trabalho em <i>battement degagé, devant e derrière</i>; <p><i>Detourné, en dehors e en dedans</i>, em 5ª posição, partindo de pernas esticadas e de <i>plié relevé</i>;</p> <p><i>Soutenu en tournant</i>, com ½ volta, <i>en dehors e en dedans</i>;</p>
Centro
Todo o vocabulário estudado na barra deverá ser executado também no centro. Os exercícios executam-se <i>en face e épaulement</i> , sem ½ ponta.
Conteúdos:
<p><i>Grand plié</i> em 4ª posição com <i>épaulement croisé</i>;</p> <p><i>Battement tendu</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">• em todas as poses estudadas;• introdução do <i>écarté devant e derrière</i>; <p><i>Battement tendu jeté</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">• em todas as poses estudadas, 1º, 2º e 3º <i>arabesques</i> (sem <i>écarté</i>);• <i>piqué</i>, com uso de todas as poses estudadas;• <i>balançoire</i>; <p><i>Rond de jambe par terre, en dehors e en dedans</i>, em <i>demi plié</i>;</p> <p><i>Demi e rond de jambe a 45º, en dehors e en dedans</i>, sem ½ ponta;</p> <p><i>Battement soutenu, en face, à terre e a 45º</i>, sem ½ ponta;</p> <p><i>Battement frappé, en face, à terre e a 30º</i>;</p> <p>Preparação para <i>flic-flac, en face</i>, sem ½ ponta;</p> <p><i>Pas tombé sur place para sur le cou de pied</i>;</p> <p><i>Pas coupé</i> sem ½ ponta;</p> <p><i>Battement relevé lent a 90º</i> em todas as grandes poses estudadas, exceto <i>écarté</i>;</p> <p><i>Battement développé a 90º</i>, em todas as grandes poses estudadas, exceto <i>écarté</i>;</p> <p><i>Demi rond de jambe a 90º, en dehors e en dedans, en face</i>;</p> <p><i>Grand battement jeté</i> em todas as grandes poses estudadas, exceto <i>écarté</i>;</p> <p><i>Grand battement jeté pointé</i> em todas as grandes poses estudadas, exceto <i>écarté</i>;</p> <p><i>Temps lié par terre</i> com <i>port de bras devant, derrière e de côté</i>;</p> <p><i>Relevé</i> em ½ ponta em 4ª posição, <i>croisé e effacé</i>;</p> <p><i>Pas de bourrée de côté, sem troca de perna</i>;</p> <p><i>Demi-detourné</i> em 5ª posição partindo de pernas esticadas e com <i>plié relevé</i>;</p> <p><i>Soutenu en tournant, en dehors e en dedans</i>, com ½ volta;</p>
Allegro
Conteúdos:
<p><i>Temps sauté</i> em 4ª posição;</p> <p><i>Grand changement de pieds</i>;</p> <p><i>Pas échappé</i> em 4ª posição;</p> <p><i>Pas échappé</i>, termina em <i>sur le cou de pied devant e derrière</i>;</p> <p><i>Pas assemblé</i>, à frente, atrás, <i>en face</i> e nas poses <i>croisé e effacé</i>;</p> <p><i>Sissone simple, en face</i> e em pequenas poses;</p> <p><i>Pas jeté ao lado</i>;</p> <p><i>Pas glissade en face, de côté, en avant e en arrière</i>;</p> <p><i>Pas de chat</i>;</p> <p><i>Sissone fermée, en face, de côté, en avant e en arrière</i>;</p> <p><i>Pas balancé en tournant</i> (¼ de volta);</p>

Fonte: Elaborado com base em documento disponibilizado pela escola aos docentes no ano letivo 2020/2021

Relação entre objetivos do estágio e etapas de lecionação autónoma

Quadro 15: Relação entre objetivos do estágio e etapas da lecionação autónoma

Objetivos gerais		
Promover a aprendizagem da dança clássica através do incremento da consciência e do autoconhecimento corporal, a partir da imagética;		
Objetivos específicos / Bloco		Objetivos da lecionação autónoma:
✓ Promover a apreensão dos conteúdos de TDC pela compreensão e uso da imagética aplicada à dança, seguindo as orientações de Eric Franklin.	1,2,3	Bloco 1 → Desenvolvimento da consciência corporal; → Apreensão dos conceitos corporais pelo contacto com imagética.
✓ Incrementar a consciência e autoconhecimento corporal que viabilizem o uso correto e eficiente do corpo no que respeita ao nível de domínio dos alinhamentos, do centro do corpo, da rotação externa, dos isolamentos, da suspensão, das forças de oposição e da gestão do peso.	1,2	Bloco 2 → Desenvolvimento da consciência corporal; → Consolidação dos conceitos corporais; → Experiência de desenvolvimento de imagens próprias para os conceitos corporais – neuroplasticidade e criatividade → Esclarecimento de dúvidas sobre o entendimento que cada uma fez dos conceitos, sua aplicação e relação com imagética.
✓ Apelar ao domínio da intenção e qualidade dos movimentos para um desempenho artístico fundamentado na consciência técnica adquirida.	3	Bloco 3 → Desenvolvimento da consciência corporal;
✓ Sensibilizar para a prevenção de lesões pela postura correta e eficiente do corpo nas posições estáticas e dinâmicas.	1,2,3	→ Consolidação dos conceitos corporais; → Estabelecimento de uma ponte de aplicação de imagética a outros campos do âmbito do bailarino.

Calendarização e objetivos da lecionação autónoma

Quadro 16: Calendarização e objetivos da lecionação autónoma – 40h

Aulas de lecionação autónoma – 3 blocos		
1º bloco de 25 horas: aplicação de imagética programada para 7 conceitos corporais		
Nº	Data	Conceito a abordar pela imagética da professora estagiária
1	2/12/2021	Controle do centro: imagem 1 a) e 1b)
2	2/12/2021	Manutenção das imagens 1 a) e b) – <u>registo de imagens</u>
3	3/12/2021	Manutenção das imagens 1 a) e b) – <u>registo de imagens</u>
4	09/12/2021	Oposição: imagem 2 a) e 2 b)
5	10/12/2021	Manutenção das imagens 2 a) e b)
6	16/12/2021	Alinhamento da bacia: imagem 3 a), 3 b) e 3 c)
7	17/12/2021	Manutenção das imagens 3 a) 3 b) e 3 c)
8	13/01/2022	Revisão das imagens e conceitos 1, 2 e 3
9	13/01/2022	Revisão das imagens e conceitos 1, 2 e 3
10	14/01/2022	Suspensão do corpo/oposição: imagem 4 a) e 4 b)
11	20/01/2022	Manutenção das imagens 4 a) e b)
12	21/01/2022	Manutenção das imagens 4 a) e b)
13	27/01/2022	Rotação externa: imagem 5 a) e 5 b)
14	28/01/2022	Manutenção das imagens 5 a) e b)
15	03/02/2022	Isolamento: imagem 6 a)
16	17/02/2022	Manutenção da imagem 6 a)
17	18/02/2022	Peso: imagem 7 a) e 7 b)
18	24/02/2022	Manutenção da imagem 7 a) e b)
19	03/03/2022	Sistematização: visualização de fotos para observação crítica e reflexão
20	04/03/2022	Sistematização - <u>Questionário 1</u>
2º bloco de 10 horas: exploração da imagética programada sugerida pelas alunas		
Nº	Data	Conceito a abordar pela imagética programada das alunas
21	10/03/2022	Controle do centro
22	11/03/2022	Oposição
23	17/03/2022	Alinhamento
24	18/03/2022	Rotação externa
25	24/03/2022	Suspensão

26	25/03/2022	Isolamento
27	31/03/2022	Peso
28	01/04/2022	Sistematização – <u>Questionário 2</u>
3º bloco de 5 horas: exercícios de imagética para outros fins de utilidade ao bailarino		
Nº	Data	Objetivo – exploração de imagética para fins complementares
29	28/04/2022	Consciência corporal – sensorial sobre o reconhecimento das partes do corpo
30	29/04/2022	Flexibilidade – MSM -M
31	05/05/2022	Expressão do rosto – sensorial sobre o ritmo - <u>registo de imagens</u>
32	06/05/2022	Libertação de tensão – metáfora local exterior - <u>registo de imagens</u>

Apêndice G

Calendarização e objetivos – 1º bloco

Quadro 17: 1º bloco - conteúdos focados para introduzir imagética

Lecionação autónoma – 1º bloco: imagética pela professora estagiária		
Aula Nº	Imagética	Momento/conteúdo de inserção da imagética
1	Controle do centro	Barra: <i>Battement tendu</i> <i>Pliés</i>
	Imagem 1 a): fecho éclair Imagem 1 b): encostar umbigo às costas	
2	Manutenção das imagens 1 a) e b)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula - registo imagens
3	Manutenção das imagens 1 a) e b)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula - registo imagens
4	Oposição	Centro: <i>Battement relevé lent</i> 1º e 2º arabesque
	Imagem 2 a): esticador de sapatos Imagem 2 b): esticar camisola/saca-rolhas	
5	Manutenção das imagens 2 a) e b)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula
6	Alinhamento da bacia	Barra: <i>Battement tendu</i> de 5ª posição/ <i>double</i> <i>Battement relevé lent</i> <i>Demi grand rond de jambe</i>
	Imagem 3 a): faróis – brilhantes nas cristas ilíacas (encaixe pélvico)	
	Imagem 3 b): bacia com água	
	Imagem 3 c) retângulo do corpo (tronco)	
7	Manutenção das imagens 3 a) b) e 3 c)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula
8	Revisão das imagens e conceitos 1, 2 e 3	<i>Battement jeté</i> com acento dentro
9	Revisão das imagens e conceitos 1, 2 e 3	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula
10	Suspensão do corpo/resgate oposição	Barra: Introdução <i>do battement frappé</i> com subida à ½ ponta; Centro: <i>Temps lié en dehors</i> <i>Battement développé</i>
	Imagem 4 a): saca-rolhas Imagem 4 b): balão de hélio	

11	Manutenção das imagens 4 a) e b)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula
12	Manutenção das imagens 4 a) e b)	Barra: <i>Grand battement jeté piqué</i> Barra e centro: <i>Battement relevé lent</i> <i>Battement développé</i>
13	Rotação externa Imagem 5 a): ativar os glúteos, imaginando segurar entre eles uma ervilha Imagem 5 b): sentir a coxa na sua rotação coxofemoral máxima e assinalar com adesivo fluorescente	Barra: <i>Battement tendu de 1ª</i> <i>Rond de jambe par terre</i> <i>Battement fondu</i>
14	Manutenção das imagens 5 a) e b)	Manutenção e extensão da imagética aos demais exercícios de aula
15	Isolamento Imagem 6 a): boneca	Barra: <i>Rond de jambe par terre</i> <i>Rond de jambe en l'air</i> <i>Battement frappé</i> <i>Port de bras</i>
16	Manutenção da imagem 6 a)	Barra e centro: Direções da cabeça Poses <i>croisé, éffacé</i>
17	Peso Imagem 7 a): mão empurra o estômago Imagem 7 b): pulseira	Barra: <i>Battement fondu</i> com subida à ½ ponta <i>Battement relevé lent</i> <i>Battement développé</i> nas direções <i>croisé</i> e <i>éffacé</i> Braços em grande pose
18	Manutenção da imagem 7 a) e b)	Consolidação do trabalho de ½ ponta no <i>battement frappé</i> e <i>battement fondu</i> e do trabalho de direções nos exercícios de barra. <i>Allegro: pas assemblé devant e de côté</i>
19	Sistematização da imagética aplicada aos exercícios de aula: visualização de fotos e pelas alunas para observação crítica e reflexão conjunta entre estagiária e alunas;	Barra: <i>Pas coupé en dehors e en dedans</i> Introdução do acento fora no <i>battement frappé</i>
20	Sistematização da imagética aplicada aos exercícios de aula: envio do questionário 1	Centro: <i>Sissone fermée de côté</i>

Diário 2

Aulas 1 a 3

Objetivo: controle do centro

Estratégia: metáfora exterior local e imagética biológica anatômica

- ❖ Imagens: fecho *éclair* e tocar com o umbigo nas costas

A imagética para promover a consciência e melhoria do controle do centro quis usar da ideia de executar os exercícios com uns calções muito apertados. As alunas puderam verificar o movimento da parede abdominal feito pela estagiária para apertar o fecho, pela demonstração de um par de calções levados e reconheceram o gesto que elas próprias fazem ao vestir umas calças justas. Puderam visualizar que, na ação de apertar o fecho, toda a parede abdominal era recolhida, puxada para cima e suspensa, até o fecho apertar. Seguidamente, experimentaram os calções para verificar a sua parede abdominal.

A imagética foi introduzida no alinhamento inicial do corpo, antes do *battement tendu* que precede os *pliés*, para potenciar a aplicação ao longo da aula. As alunas foram convidadas a vestir os calções, imaginariamente, levando o foco para este conceito ao longo da aula. Quando necessário foi pedido para ‘apertarem o fecho’, para trazer ao momento e pensamento o controle do centro. Tratando-se de uma metáfora, optou-se por conciliá-la com um segundo estímulo que complementasse o primeiro, pois, conforme Franklin, nem todas as metáforas geram identificação por parte dos alunos, sendo importante oferecer uma metáfora alternativa ou imagem complementar. O segundo estímulo atuou como um reforço do primeiro, através da imagética anatômica exagerada, pedindo que imaginassem o umbigo a recolher de tal maneira, que tocasse nas costas.

Desenvolvimento:

A primeira e segunda aula aconteceram no mesmo dia, em virtude da prévia solicitação à estagiária da lecionação de dois blocos nesse dia. Neste sentido, decidiu-se em conjunto que, pela manhã, as alunas realizariam aula de barra, e de tarde, aula de centro e *allegro*.

Na primeira aula, pela manhã, foi introduzido o primeiro estímulo de imagética logo no início da aula, no *battement tendu*, com reforço no exercício seguinte de *pliés* e posterior extensão aos demais exercícios de aula, sempre que pertinente.

O estímulo pretendia focar a consciência e melhoria do controle do centro, conceito familiar às alunas, que estão habituadas a que lhes peçam para “esconder o almoço”, “ativar o abdominal”, “dar um murro na barriga” ou “subir o umbigo”.

Foi questionado às alunas se sabiam o que era um fecho *éclair*, que manifestaram desconhecer. Foi-lhes apresentado um calção onde era visível o seu fecho *éclair* para esclarecimento sobre a função do mesmo. Foi também experimentado pela estagiária,

sendo que o calção era de um tamanho apertado, pequeno. Perante o visível esforço para apertar o fecho, as alunas reconheceram o gesto que elas próprias fazem ao vestir umas calças justas, em que toda a parede abdominal é recolhida, puxada para cima e suspensa, até o fecho apertar. Todas experimentaram vestir uma peça apertada, imaginária.

O segundo estímulo foi introduzido para atuar como um reforço do primeiro, lançando-se a ideia de pretender que o umbigo tocasse nas costas, como se quisesse dar-lhe um beijo. Algo que as alunas consideraram engraçado. Explicou-se que pela ação de apertar um fecho muito justinho, conseguir-se-ia essa aproximação. Foi solicitado que nesta aula prestassem uma particular atenção à execução dos exercícios imaginando que estavam com uns calções bem apertados na tentativa dessa aproximação do umbigo às costas.

Verificou-se que as alunas tiveram uma resposta muito positiva, num esforço de manutenção do seu controle abdominal. Foram capazes de aplicar o conceito, ao longo da aula, percebendo-se durante a mesma que ao olhar da professora a passar pelo centro do corpo de cada uma, faziam questão de se apumar ainda mais, revelando consciência e domínio do conceito, recebendo um *feedback* positivo, por palavras, inicialmente e mais tarde um gesto com a cabeça que combinado com o olhar, as incentivava à manutenção do controle abdominal.

Um outro resultado positivo foi visível. Ao pensarem em puxar o abdominal não só para dentro, mas para cima, não a partir do umbigo, mas desde o início do *fecho éclair*, perto do osso púbico, fez com que essa ação interferisse no posicionamento das costelas, contribuindo para um melhor alinhamento.

Neste período da manhã, após a prática da barra, foi entregue um pequeno caderno colorido a cada aluna, que seria o seu diário de bordo para registo das experiências desta leção autónoma. As alunas foram solicitadas a registar no seu diário de bordo o que sentiram ao executar a barra com o seu pensamento direcionado para a imagética do fecho *éclair*.

Verificaram-se relatos pertinentes das alunas nos seus diários de bordo, onde foi possível perceber a utilidade deste recurso. Uma das alunas, a aluna 6, referiu que nunca havia pensado nos abdominais abaixo do umbigo e que este pensamento a ajudou neste conceito, percebendo-se, em diálogo com as alunas.

No período da tarde seguiu-se uma aula de centro e *allegro*. Na secção de centro, solicitou-se a manutenção da imagética lançada pela manhã, aplicada aos exercícios de centro.

A instabilidade gerada pela transposição dos conteúdos para o centro levou o foco das alunas para vários outros pontos de estabilização, além do centro do corpo, como

braços, costas e arco do pé, mobilizando-se para ajudar, as referências usadas pela professora cooperante, já familiares das alunas.

Na primeira e segunda aula foram gravados quatro exercícios – *pliés*, *battement tendu*, *rond de jambe par terre* (barra), *temps lié en dehors* e *battement relevé lent* (centro) para observar o nível de domínio e poder comparar, no futuro, a evolução no desempenho.

Na terceira aula, alunas responderam positivamente ao apelo de imagética do fecho, ou do umbigo a tocar as costas, quando referido. A manutenção era por vezes descuidada, sendo lembrada pontualmente, quando necessário. Outros conceitos foram mobilizados, obviamente, pela implicação que uns têm com os outros e todos serem necessários à concretização dos conteúdos, mais uma vez utilizando referências a que as alunas estavam habituadas pela professora cooperante.

Aulas 4 a 5

Objetivo: oposição

Estratégia: metáfora local interior e metáfora local exterior

❖ Imagens: esticador de sapatos e mangas da camisola

As alunas experimentaram puxar as mangas de uma camisola para fora, em direções opostas, provocando assim um efeito esticado e alongado na mesma. Pediu-se que pudessem transpor esse efeito para os próprios braços, sentindo-os a esticar em direções opostas e assim obterem alongamento maior. Esta noção foi apresentada na barra, no trabalho de braços em segunda posição e na transição para o centro, no momento de adágio, para auxiliar à sustentação do *battement relevé lent* com a devida oposição, conferindo força às costas, alongamento do corpo do lado da perna de suporte, permitindo assim mais equilíbrio.

Para reforçar a ideia de oposição, observou-se um esticador de sapatos (ver figura no anexo 6) e verificou-se o efeito de alongamento causado dentro da sapatilha de uma aluna. As alunas foram convidadas, de seguida, a evocar a imagem no corpo, empurrando as extremidades do mesmo nas direções pretendidas. As alunas foram convidadas a experimentar os esticadores dentro do corpo na posição de 1º e 2º *arabesque*, imaginando onde eles se poderiam encaixar para alongar extremidades. O anexo 7 ilustra a exploração desta metáfora interior local que complementou a metáfora anterior ampliando as possibilidades de gerar compreensão e aplicação do conceito e identificação com as metáforas.

Desenvolvimento:

O lado oposto à perna de trabalho começou a surgir com pouca oposição, no trabalho de sustentação de pernas na barra e centro e também no trabalho de direções, sobretudo na aluna 3, 5 e 13, em que o tronco era visivelmente projetado para a barra. As alunas

puderam observar uma imagem captada em aula (ver anexo 8, por favor) para melhor perceber a necessidade de trabalhar o lado oposto e a verticalidade, neste caso quando elevaram a perna *derrière*.

A aluna 15, deixava o peso do corpo para trás, na sustentação da perna *à la seconde* na barra, e ainda que o conceito de peso não tivesse ainda sido abordado pela imagética, foi abordado pela necessária oposição, que ‘tirasse’ a aluna da postura algo encolhida nesse esforço de sustentação de perna e alinhamento da bacia, percebendo-se a visível diferença quando ela esticou o corpo nas suas extremidades perna de base-topo da cabeça e lado da perna de suporte para cima – perna de trabalho para fora.

Aulas 6 a 7

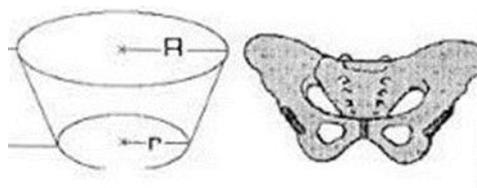
Objetivo: alinhamento

Estratégia: metáfora interior local (bacia, retângulo do corpo) e metáfora interior local, combinada com sensorial visual (faróis)

- ❖ Imagens: bacia com água; cristas ilíacas enquanto faróis – aplicação de brilhantes; retângulo do corpo

O alinhamento começou por ser abordado em relação à bacia, introduzindo-se imagética biológica anatômica pela apresentação de uma imagem que mostrava as semelhanças entre o objeto bacia, enquanto recipiente, e a bacia do corpo humano.

Figura 2: Semelhança entre uma bacia – recipiente, e uma bacia humana



Fonte:

<https://rbo.org.br/detalhes/856/pt-BR/o-uso-do-fixador-externo-nas-fraturas-da-bacia->

Imaginou-se a bacia humana enquanto recipiente cheio de água. Imaginou-se como seria inclinar a bacia nas direções frente, lado, trás, e como a água sairia. Procurou-se depois, conter a água dentro dela ao máximo, enquanto se explorou movimento sem inclinação da bacia.

Introduziu-se um complemento imagético metafórico interior local, para compensar a abordagem anatômica mais complexa, que apelou à comparação entre as cristas ilíacas e os faróis de um carro. Sentindo com as mãos a parte mais saliente do sacro ilíaco, pediu-se que imaginassem que as cristas ilíacas eram os faróis de um carro, iluminando o caminho à frente, no escuro. Apontando para o chão ou para o céu, não se veria o caminho

à frente, pelo que deveriam mante-las apontadas para a frente, distribuindo-se pelas alunas brilhantes autocolantes para posicionar por cima do fato, conforme imagem no anexo 9. Pretendia-se um encaixe pélvico que não bloqueasse a anca, e que permitisse estimular a rotação coxofemoral. O *plié*, o *battement tendu* de 5ª posição, o *battement relevé lent*, o *demi grand rond de jambe* e também a mudança de para acento dentro no *battement jeté* introduzida recentemente pela professora cooperante, foram momentos de foco nesta questão.

Ao nível do alinhamento do tronco, por se ter verificado alguma torção no trabalho da barra em *croisé* e *éffacé*, apelou-se também a uma metáfora interior local, sugerindo unir imaginariamente com um lápis, os quatro seguintes pontos: 2 ombros e 2 cristas ilíacas. Pediu-se que esse retângulo, formado pelos quatro pontos unidos, permanecesse alinhado, virando os quatro pontos em conjunto nas mudanças de direção.

Desenvolvimento:

Nestas aulas, além o alinhamento da bacia teve um foco muito grande, paralelamente a outras necessidades de alinhamentos. A imagem dos 'faróis' foi complementada com toque corretivo, como um apelo sensorial complementar, procurando estabilizar, no exercício de *battement fondu*, o esticar dos dois joelhos ao mesmo tempo, sem deixar a anca oposta 'abrir' aquando do movimento da perna de trabalho. Esta necessidade de manter a bacia alinhada e isolar a perna de trabalho foi muito visível, nesta aula, na aluna 12 e 13. Neste momento foi também trabalhado o alinhamento do pé no *cou de pied derrière* condicional, no sentido de não encostar os dedos, mas sim o calcanhar, promovendo o alinhamento em *en dehors*. Estendeu-se este cuidado ao *battement frappé* e ao *battement développé*, na prossecução dos alinhamentos de bacia e continuidade da linha de perna em rotação externa até à extremidade dos dedos dos pés.

Aulas 8 a 9

Objetivo: Sistematização dos conceitos abordados

Estratégia: revisão das imagens 1, 2 e 3

Durante as aulas de sistematização as alunas foram relatando onde encontravam as 'armadilhas', como sendo momentos de exercícios em que, se não estivessem atentas aos conceitos principais, a execução seria frágil ou aquém do rigor esperado. A acentuação do *battement jeté* 'dentro' afigurou-se mais rigorosa na sua aplicação pela manutenção da bacia alinhada na subida da perna. Os acentos musicais também sobressaíram, conforme solicitados no movimento, com realce das notas mais importantes em cada momento, onde tão claramente a música indicou o tempo em que a perna deveria estar no ar, mas destacou e acentuou o momento dentro. Controle de centro, alinhamento e oposição confluíram bem

nesta nova dinâmica de acentuação, validando as imagens para solicitação nos restantes exercícios.

Desenvolvimento:

As aulas 8 e 9 dedicaram-se à revisão dos exercícios trabalhados antes da interrupção letiva, trazendo novamente o foco para os conceitos abordados de controle do centro do corpo, oposição de forças e alinhamento da bacia no que diz respeito ao encaixe pélvico. As alunas mostraram-se com boa memória da imagética introduzida e responderam positivamente à aplicação dos conceitos. A aluna 4, mostrou bastante atenção ao seu encaixe pélvico, conseguindo manter um bom alinhamento na execução dos exercícios. Em determinados momentos de aula em que a estagiária observou a tendência da aluna para desencaixar a bacia, projetando em simultâneo as costelas para a frente, a aluna corrigiu o seu alinhamento mediante apelo aos 'faróis', tocando a professora estagiária nas próprias cristas ilíacas, e prosseguiu os exercícios com controle.

Verificou-se que, numa turma extensa, e na impossibilidade de observar todas as alunas em todos os momentos, foi muito importante referir as orientações pedagógicas antes dos exercícios com assertividade e clareza, para que as alunas se lembrassem da sua aplicação no momento do exercício, podendo a professora (estagiária) observar a autonomia de aplicação de forma geral e ir fazendo observações individuais ou de grupo, durante um exercício ou no final do mesmo, procedendo a uma interrupção se for o caso de não deixar avançar alguma incompreensão, ou solicitar uma repetição para dar oportunidade de melhoria/correção.

Aulas 10 a 12

Objetivo: suspensão

Estratégia: metáfora exterior global

- ❖ Imagens: saca-rolhas e balão de hélio

A imagética metafórica exterior global foi aplicada para promover a suspensão do corpo nas poses e exercícios. A abordagem à suspensão, apoiou-se bastante no conceito de oposição, resgatando-o, através de uma nova imagem, o saca-rolhas.

Na passagem à secção de centro, o exercício de *temps lié*, foi o momento selecionado para introdução da metáfora do saca-rolhas. Foi referido às alunas que o conceito de oposição anteriormente trabalhado se encontrava implícito nesta imagem, reforçando-se a ideia de puxar os ombros e braços na direção 'para baixo', e a cabeça na direção oposta, à semelhança de uma saca-rolhas que tira uma rolha de uma garrafa. Pretendia realçar-se nesta aula que, pela oposição, atinge-se a suspensão e que o efeito da rolha a subir, poderia comparar-se ao corpo à procura da sua suspensão e leveza nas posições e exercícios.

Pretendeu-se remeter para a ideia de crescer, pela inspiração e projeção do corpo para cima, tendo-se apresentado o objeto saca-rolhas (anexo 10), levado pela estagiária, que foi utilizado para abrir uma pequena garrafa de vidro vazia. As asas do saca-rolhas, empurradas para baixo, faziam a rolha subir. As asas foram comparadas aos braços que, quando empurradas para baixo, faziam subir a rolha, assim como se queria que fizessem subir o nosso corpo. Esta ideia de crescer, partia no fundo de opor os braços e cabeça, puxando-os em direções opostas, conseguindo-se assim maior suspensão no *temps lié*, nomeadamente no *degagé à la seconde*, aquando da transferência de peso.

A partir deste resgate de oposição, do saca-rolhas como gatilho para a suspensão, introduziu-se a segunda metáfora, a do balão de hélio. Pediu-se que após atingir o momento alto da oposição, as alunas imaginassem subir com um balão de hélio que lhes prolongasse a suspensão, levando-as para cima, até ao momento, de fechar quinta posição e iniciar nova deslocação, na nova direção, com nova suspensão.

As duas ideias funcionaram a par, regressando-se a uma e a outra, sempre que necessário, para incrementar a suspensão do corpo, opondo e suspendendo, empurrando as asas do saca-rolhas e subindo com o balão de hélio, usando a respiração para prolongar a suspensão. A ideia de, pela oposição, alcançar a suspensão, sendo que essa oposição e suspensão eram potenciadas pela inspiração que inicia o movimento.

Pretendeu sensibilizar-se para o papel da respiração ativo e como iniciador do movimento na transferência de peso no *temps lié*, nomeadamente *à la seconde*, acompanhado da oposição exercida pelos braços e cabeça numa ação de saca-rolhas, prolongando-se depois a suspensão obtida, pela imaginação do balão de hélio.

Esta abordagem combinada acabou por conferir também à metáfora do balão de hélio um caráter evolutivo em relação à metáfora do saca-rolhas, num prolongamento do objetivo pretendido, regressando-se, sempre que necessário, ao papel inicial da oposição e também da respiração enquanto gatilho para a suspensão, procurando manter-se os conceitos vivos e as imagens também.

Desenvolvimento:

Nesta aula foi introduzida imagética metafórica exterior global, mas também evolutiva, para promover a suspensão do corpo nas poses e exercícios. Foi também resgatado o conceito de oposição, através de uma nova imagem.

A passagem à secção de centro, com o exercício de *temps plié*, foi o momento de introdução de imagética, em que se regressou ao conceito anterior, de oposição, onde as alunas tinham experienciado no corpo a ideia de um esticador de sapatos que empurrava diferentes extremidades em direções opostas. Acrescentou-se uma outra imagem que se

sentiu como necessária para potenciar o ponto alto dessa oposição, prolongando-o numa suspensão em que a respiração unisse e permite estas ocorrências.

Desta forma, acrescentou-se uma outra referência à noção de oposição, reforçando-a, o saca-rolhas. Ou seja, dada a relação tão forte entre os dois conceitos, a introdução do saca-rolhas pretendeu remeter para a ideia de opor e crescer, introduzindo-se mais tarde na aula a ideia de um balão de hélio que permitisse prolongar a suspensão do corpo. Ou seja, a ideia de, pela oposição, alcançar a suspensão. Sendo que essa oposição e suspensão devem ter como gatilho a respiração, pretendeu-se explicar às alunas que a suspensão, deve ter sempre o papel da respiração ativo e como iniciador do movimento. A imagem do saca-rolhas que potenciou a oposição e promoveu a suspensão, aliada à ideia de manter essa suspensão deixando-se levar por um balão de hélio, conferiu à metáfora do balão de hélio um caráter evolutivo em relação à imagem do saca-rolhas, num prolongamento do objetivo pretendido, regressando-se, sempre que necessário, ao papel inicial oposição e também da respiração enquanto gatilho, mantendo os conceitos vivos e as imagens também.

Neste processo foi então demonstrado o saca-rolhas às alunas, objeto que de imediato reconheceram e identificaram. Para que compreendessem o mecanismo de funcionamento e evitar-se que a imagética não fosse compreendida e por isso inútil à melhoria do desempenho, a professora estagiária passou a demonstrar o uso do objeto, levando uma pequena garrafa de vidro vazia com uma rolha de cortiça, procedendo à extração da rolha. O saca-rolhas foi escolhido na versão que comporta duas asas.

Foi solicitado que imaginassem que as duas asas laterais do saca-rolhas pudessem ser os braços das alunas. É que a força aplicada para baixar as asas e fazer subir a rolha, pudesse ser transposta para o corpo de cada uma, por forma a que, ao pensar na colocação dos ombros e braços em direção ao chão, impedindo que a sua colocação fosse demasiado alta, todo o corpo pudesse ser a própria rolha, imaginariamente, e assim subir, permanecendo depois suspenso, sem peso excessivo em cima das pernas.

Foi referido às alunas que o conceito de oposição anteriormente trabalhado também se encontrava implícito nesta imagem, isto é, ao puxar os ombros e braços na direção 'para baixo', a cabeça mover-se-ia na direção oposta. Contudo, pretendia realçar-se nesta aula o efeito da rolha a subir, enquanto um corpo à procura da sua suspensão e leveza nas posições e exercícios.

Nos momentos de transferência de peso do *temps lié*, quando realizado à *la seconde*, foi pedido que imaginassem, após demonstração e explicitação da funcionalidade do objeto, que os braços na segunda posição eram as asas do saca-rolhas e que poderiam imaginar sentir todo o corpo a subir, como num efeito saca-rolhas. Esta oposição, permitiria

o corpo projetar-se para cima e, nesse momento, continuar a alongar, a crescer, a suspender-se.

Depois de praticar a ação permitida pelo saca rolhas, foi sugerido prolongar essa suspensão mantendo o papel da respiração e sentido que estavam a ser içadas por um balão de hélio. No caso do balão de hélio, todas as alunas afirmaram já ter tido um balão com essas características, o qual tinham de manter muito 'agarradinho' pela mão.

Portanto, o conceito de suspensão foi introduzido nesta ligação próxima com o de oposição, reforçando a oposição com uma sugestão de imagética nova específica, para que ambas, oposição e suspensão, saca rolhas e balão de hélio, acompanhados da respiração, potenciasses o efeito desejado no corpo.

"A suspension is a prolonged high point. It is created at the peak of the movement by continuing the movement and delaying the takeover of gravity." Como a oposição, a suspensão é uma sensação interna que se manifesta externamente na qualidade do movimento.

Salientou-se e esclareceu-se que a oposição remete sempre para direções opostas e permanência dessa intenção e forças, ajustando-as aos diferentes movimentos de um exercício, da mesma forma que a suspensão deve estar sempre presente, muito embora tenha momentos de destaque como na transferência de peso de uma perna para outra ou os momentos de um *port de bras*, no seu *allongé*, ou antes de um *cambré*. A suspensão, associada a esta ideia de respiração foi demonstrada nesta prática das imagens como fundamental para conferir a estética e a técnica na execução, neste caso do *temps lié*.

As alunas executaram também um exercício de centro, o adágio, com *battement développé*, onde lhes foi pedido esse efeito para que não deixassem o peso do corpo 'sentado' na bacia mantendo a suspensão do corpo ao mudar a perna de trabalho da direita para a esquerda, fazendo com que essas transições fossem suaves, discretas, internas, quase passando despercebidas, mas claramente suspensas pelo balão de hélio.

Nas aulas 11 e 12 o balão de hélio foi importante também ao nível da barra, para a introdução do *battement frappé* com subida à ½ ponta, na ideia de controlar a descida da ½ ponta, suspendendo o corpo.

Manteve-se o foco no trabalho das suspensões no centro, nesta aula alertando para a transição, pela suspensão, do peso do corpo quando passamos do trabalho *devant* para o *derrière*, como o *battement tendu croisé*, em que o balão de hélio permitiu suspender e tornar mais fácil, discreta e em equilíbrio, essa passagem.

Não só a aula 11, mas também a 12 foi dedicada à manutenção das referências de imagética introduzidas na aula 9 e 10, bem como as restantes lançadas até à data.

Decidiu abordar-se o novo conceito apenas na semana seguinte por considerar-se ter sido informação substancial introduzida nesta semana e por se sentir necessidade de consolidá-la por mais uma aula, a 12. Aproveitou-se, nesta aula, para praticar adágio de barra e centro mais alongadamente, suprimindo-se o *battement fondu*, uma vez que a duração da aula não permitiu executar todos os exercícios. Foi ainda introduzido o *grand battement jeté piqué*.

Através destas imagens as alunas puderam sentir o efeito da oposição e da suspensão, percebendo-se uma clara compreensão por parte das alunas que exercitaram o efeito do saca-rolhas, efeito que ficou registado em vídeo.

Julga-se que o objeto saca-rolhas e a inusitada abertura da garrafa, promoveram um momento inesperado na aula, causando assim uma atenção maior das alunas pelo impacto no seu sistema nervoso, que se mostraram curiosas por experimentar no seu corpo a sensação pretendida e permitindo, desta forma, alcançar o efeito desejado no movimento.

Verificou-se que a ideia do saca rolhas funcionou bem na ideia de suspensão alcançada pela oposição, melhor do que a ideia do esticador, tendo aumentado o movimento de subida e de suspensão, verificando-se também este efeito na introdução do *battement frappé* com subida à meia ponta.

Verificou-se que a ideia da suspensão, mas também de oposição atuaram permitindo, nomeadamente, a aluna 15 refletir e corrigir, com mais consciência, o seu alinhamento no *battement développé à la seconde* sem deixar descair o seu peso para a perna de suporte, na barra e no centro, em que a aluna deixou transparecer o auxílio da imagem do hélio a levá-la para cima, do saca rolhas a manter os ombros para baixo e a promover a suspensão do corpo. O foco de trabalho nas suspensões, no centro, atuou bem na secção de adágio em que o balão de hélio permitiu suspender e tornar novamente mais fácil e discreta a passagem do trabalho com a perna da frente para a de trás e a manutenção à *la seconde*.

As metáforas revelaram-se úteis no trabalho de centro. Observou-se que este apelo incrementou alguma melhoria no equilíbrio de algumas alunas. Alunas com mais fragilidade, sobretudo na capacidade de manutenção do foco, tiveram mais dificuldade em realizar com sucesso o exercício de adágio, tendo-se verificado na aluna 1 e 5 uma certa falta de atitude de persistência para conseguir uma boa execução, isto é, o filme revela que compreenderam o objetivo na fase exploratória da imagética, uma vez que demonstraram o efeito com o corpo, contudo, na hora do adágio, o conceito de controle de centro estavam em falta, bem como a persistência na aplicação da suspensão e oposições para que fosse bem sucedido.

Aulas 13 a 14

Objetivo: Rotação externa

Estratégia: metáfora exterior local e imagética sensorial tátil e visual

❖ Imagens: ervilha e fita adesiva

A imagética para este conceito foi introduzida através da metáfora e da imagética sensorial tátil, logo no início da barra, no *battement tendu de 1ª* posição e também amplamente solicitado no *rond de jambe par terre* e no *battement fondu*.

Foi pedido que imaginassem os glúteos com a função de segurar e apertar entre si uma ervilha, verificando-se que essa ação conferia outra forma aos glúteos, visível por fora do *collant*.

Após a exploração da metáfora anterior, pediu-se que as alunas colocassem as mãos no interior das coxas e sentissem, a cada ativação/relaxamento dos glúteos, o que acontecia ao interior das coxas. Apelando a esta taticidade, pela minha demonstração e pela experimentação das alunas, estas verificaram que o interior da coxa se projetava para a frente do corpo aquando da ativação do glúteo, podendo sentir-se com as mãos 'mais coxa' a aparecer na frente do corpo.

Para melhor concretizar a aplicação desta imagética ao longo da aula colocou-se adesivos fluorescentes no interior da coxa das alunas, conforme anexo 11: chegadas à sua rotação coxofemoral máxima, o adesivo colorido distribuído pela professora estagiária aplicado nos *collants*, assinalaria a rotação máxima para promover a manutenção do adesivo visível na frente do corpo durante a execução dos exercícios, ativando os glúteos e adutores, 'trazendo' o *en dehors* 'para a frente'. Se os glúteos não estivessem ativos, a tendência seria para o adesivo ficar mais escondido.

Desenvolvimento:

A introdução de imagética para promover a rotação externa, por mais que este seja um conceito familiar às alunas e que as mesmas, em boa maioria, trabalhassem com consciência e empenho em melhorar a sua condição de *en dehors*, atuou como um refrescamento, um outro estímulo para estimular esta competência. A introdução do conceito pela metáfora em vez de uma abordagem pela biologia anatómica usada pela professora cooperante, foi uma possibilidade de chegar às alunas que têm mais dificuldade na manutenção da rotação externa e também às que têm menos foco e persistência, funcionando como um elemento de ajuda novo, estimulante, mais uma vez inesperado e suscetível de despertar atenção. O facto de uma nova abordagem aparecer, possibilitou às alunas olhar para os exercícios e senti-los de outra forma e tentando perceber-se se os resultados alcançados.

A imagética foi introduzida logo no início da barra, no *battement tendu de 1ª* posição e também amplamente solicitado no *rond de jambe par terre* e no *battement fondu*.

Foi pedido que imaginassem os glúteos a segurar entre si uma ervilha, ideia que propiciou alguns sorrisos. Verificaram que essa ação conferia outra forma aos glúteos, visível por fora do *collant*.

Posteriormente, pediu-se que as alunas colocassem as mãos no interior das coxas e sentissem, a cada ativação/relaxamento dos glúteos, o que acontecia ao interior das coxas. Pela minha demonstração e pela própria prática, verificaram que o interior da coxa se projetava para a frente do corpo aquando da ativação do glúteo, podendo sentir-se com as mãos 'mais coxa' a aparecer na frente do corpo. As alunas compreenderam a ideia de segurar entre os glúteos uma ervilha, e que essa ação ativava também os adutores, 'trazendo' o *en dehors* 'para a frente'. Neste momento, foi sugerida a colocação de adesivos fluorescentes por cada aluna, no interior da coxa: chegadas à sua rotação máxima, assinalaram com um adesivo colorido, distribuído pela professora estagiária, por fora dos *collants*, a sua rotação máxima e procuraram manter o adesivo visível na frente durante a execução dos exercícios. Se os glúteos não estivessem ativos, a tendência seria para o adesivo ficar mais escondido.

Na execução dos plié, mantiveram o foco em trazer visibilidade ao adesivo na descida, mas também na subida, percebendo-se o bom funcionamento desta ideia.

Todas as alunas afirmaram sentir a ervilha, os glúteos e os adutores. Observaram-se, e às colegas, percebendo quando o glúteo segura a ervilha e quando não, e sentiram, tocando, o interior das próprias coxas a 'querer vir' para a frente. As alunas, pela faixa etária, aderiram animadamente à colocação do adesivo para realizar os exercícios observando se o mesmo se movimentava pela ativação dos glúteos.

Na aula 14, a ideia da ervilha para mobilizar o interior da coxa para fora foi mantida, mas o adesivo não esteve presente a não ser imaginariamente, também.

A aluna 10 referiu não ter compreendido bem o propósito da ideia, por ter assistido à aula anterior em regime *online*. Sentiu que não tinha compreendido a imagem tão bem como as colegas. Retomou-se a ervilha e a visibilidade da fita adesiva fluorescente para não perder o *en dehors*. Foi feito novamente o exercício com a turma de colocar as pernas em primeira posição, tocando com as mãos no interior da coxas e com os glúteos relaxados. De seguida, pediu-se que apertassem a ervilha imaginária e a soltassem, repetindo algumas vezes o movimento. As alunas sentiram em si e observaram no corpo da estagiária a mudança no interior da coxa a cada vez que a ervilha era apertada. Essa ativação do glúteo mantinha também o interior da coxa mais rodado para fora e, conseqüentemente, a fita adesiva mais visível. A aluna em causa tem um bom controle da rotação externa, fazendo por norma boa aplicação do mesmo.

Foi clara a compreensão aquando do apelo ao adesivo, percebendo-se o esforço de rotação coxofemoral nas posições estáticas. Durante os exercícios, nomeadamente o *battement fondu*, à solicitação do adesivo visível, o esforço e a verificação da rotação eram logo ativados, tendo a aluna 4 referido que os exercícios executados *derrière* constituíam um desafio à manutenção da fita visível.

A professora cooperante referiu que o uso da imagética da ervilha se revelou útil na aula de pontas, tendo sido mobilizada a imagem para subir à ponta na 1ª e 2ª posição, ajudando a manter a musculatura da perna e glúteos ativa e alongada, ajudando à subida, e à descida controlada pela ½ ponta, com manutenção do *en dehors*. A subida à ponta em 5ª posição terá sido introduzida pela primeira vez, tendo-se revelado a ervilha útil também para ajudar ao encontro entre as duas pernas sem saltar, mas indo ambas ao encontro uma da outra. Todos os conceitos abordados até aqui foram chamados à presença, nomeadamente o controle de centro, a suspensão, a oposição e o alinhamento, quer da bacia, quer reforçando a necessidade de alinhar o joelho com o pé na receção dos saltos e, em particular, a manutenção do *en dehors*.

Aulas 15 a 16

Objetivo: Isolamento

Estratégia: Imagética biológica mecânica

- ❖ Imagens: boneca articulada

Este conceito foi abordado pela imagética biológica biomecânica, por considerar-se a imagética selecionada, útil e coerente com o objetivo pretendido.

Com o objetivo de aumentar a consciência e possibilitar a correção e melhoria dos isolamentos começou por fazer-se alusão a uma boneca tipo Barbie e à sua movimentação de pernas, braços, cabeça, absolutamente isolada do restante corpo. Para melhor compreensão, usou-se uma boneca para se exemplificar a autonomia dos membros inferiores e superiores, bem como da cabeça, para se movimentarem sem afetar as demais partes do corpo.

Foi escolhido o momento do *rond de jambe à terre*, para a introdução da imagética por forma a melhorar o isolamento da bacia e reforçado no *battement frappé* e no *rond de jambe en l'air* para isolamento da coxa. Foi também aplicada nos momentos de *port de bras*, para isolar os braços dos ombros e nas direções da cabeça, para que não envolvesse a torção do tronco, aquando de exercícios em *croisé* e *éffacé*.

Desenvolvimento:

A aula 15 apelou aos anteriores conceitos abordados e privilegiou o foco nas questões de isolamento do corpo. Com o objetivo de aumentar a consciência e possibilitar a correção e melhoria da execução dos conteúdos técnicos, começou por fazer-se alusão

a uma boneca Barbie e à sua movimentação de pernas, braços, cabeça, absolutamente isolada do restante corpo. Esta ideia, que não era desconhecida das alunas, foi solicitada a aplicar de forma consciente no *rond de jambe à terre*, na execução de um conteúdo aprendido recentemente, o *rond de jambe en l'air*, na versão *en dehors* e *en dedans*, e também exemplificado nos momentos de *port de bras*, no *battement frappé*, e no *battement développé*, exercícios onde se verificava maior dificuldade de isolamento.

Na aula seguinte, foi focada a direção da cabeça. Na barra, a direção da cabeça tinha sido observada com pouco isolamento nos momentos de execução de exercícios em *éffacé*, provocando ligeira torção no tronco. Também no centro, na execução dos *battement tendu* na posição *croisé*, percebia-se pouco isolamento da cabeça, sobretudo na aluna 13, que torcia ligeiramente o tronco. Nesta aula foram solicitadas as direções do corpo sem uso da cabeça e posteriormente com a aplicação da direção da cabeça, sentindo de forma consciente essa separação e autonomia pretendidas. Verificou-se boa compreensão pelas alunas do que era pretendido e a aplicação resultou numa execução mais conscienciosa dos movimentos de braços e pernas, na primeira aula, muito embora a questão do isolamento do tronco em relação à cabeça não tenha sido de fácil aplicação para todas. Apesar da compreensão no momento da exploração da imagem da Barbie, aplicando aos seus corpos e exercícios, esta questão necessita de maior treino para interiorização.

Aulas 17 a 18

Objetivo: Peso

Estratégia: Imagética sensorial relacionada com a pressão (corpo todo) e sobre o peso (braço)

- ❖ Imagens: mão no estomago e pulseiras

Foi introduzida imagética sensorial relacionada com o peso para atuar na manutenção da linha dos braços, que se queria sustentada nos cotovelos e pulsos. Se por um lado este objetivo poderia encaixar-se no alinhamento, decidiu colocar-se no peso, pois as indicações pedagógicas em aula serão dadas no sentido de sentir o peso de um objeto e desta forma, melhorar, sim, o alinhamento. Logo no início da aula, nos *pliés*, as alunas experimentaram sentir pulseiras quer nos cotovelos quer nos pulsos, para conferir algum peso acrescido aos braços e assim resistirem à sua gravidade lembrando-se de mante-los alinhados, sustentados, com a musculatura ativa.

Foi introduzida também imagética sensorial relacionada com a pressão para solicitar a atenção particular ao peso nos exercícios, quer em *pied plat*, quer nas subidas à $\frac{1}{2}$ ponta, para que o corpo estivesse disponível para libertar as pernas para o movimento, nas mudanças de direção assertivas, na sustentação de pernas, nomeadamente *à la seconde*, sem deixar o peso descair para trás.

Explicou-se que a estagiária iria colocar a sua mão sobre o estomago de uma aluna e foi pedido que, quando sentisse pressão exercida pela mão, oferecesse resistência, com todo o corpo. Salientou-se a necessidade de manter o corpo firme nesta resistência para que ele não se dividisse ao meio, fazendo a resistência apenas com o tronco e a ação se transformasse numa inclinação, com a bacia deixada atrás. Pediu-se que as alunas sentissem o ajuste feito pelo seu corpo quando sentissem a pressão da mão, por forma a terem o seu corpo disponível para a execução, mantendo o seu eixo levemente à frente da linha de gravidade.

Desenvolvimento:

Na aula 17 foi solicitada a atenção particular ao peso nos exercícios quer em *piéd plat*, e sobretudo nas subidas à ½ ponta, nas mudanças de direção e na sustentação de pernas e braços.

Foi introduzida imagética sensorial relacionada com a pressão, ao colocar a mão da estagiária sobre o estomago de uma aluna. Foi pedido que, quando sentisse pressão exercida pela mão, oferecesse resistência, com todo o corpo. Foi importante salientar a necessidade de manter o corpo firme nesta resistência para que ele não se dividisse ao meio, fazendo a resistência apenas com o tronco e a ação se transformasse numa inclinação, com a bacia deixada atrás. O treino desta resistência por algumas vezes, procurando-se o ponto em que o corpo permanece em equilíbrio, deixando as pernas livres para atuação, foi experimentado por todas as alunas. Este exercício procurou transmitir a ideia de suportar o peso ligeiramente à frente da linha de gravidade, onde possa ser controlado e gerido, com objetivo de prontidão para o movimento.

Este exercício foi transposto para todo o alinhamento de aula, com enfoque no trabalho de meia ponta na barra, em particular no *battement fondu* e *battement frappé*, mas também na sustentação de pernas no adágio. As alunas foram conduzidas a experimentar a subida à ½ ponta evocando a imagem da mão, levando todo o peso consigo, fazendo-se a ponte com esse trabalho futuro de ½ ponta no centro, em que essa necessidade de gestão e controle do peso lhes será totalmente necessária. Esta indicação ajudou a que o controle de centro fosse mais ativado, uma suspensão maior e uma discreta projeção de si para a frente. A experiência de sentir onde o peso se encontra, de o colocar mais à frente, mais atrás, à procura do ponto de maior controle do peso, quer na 5ª posição em *piéd plat*, quer na subida à ½ ponta ou na sustentação de pernas nos *battement développé*, veio abrir espaço a essa consciência de gerir, e usar o peso a favor da oposição e de um desempenho mais estável nestes domínios.

Nas alunas com boa consciência e capacidade de encaixe pélvico, nomeadamente a aluna nº 15, verificou-se que, quer na elevação de pernas à frente e ao lado, quer na

mudança de direção na barra, o peso do corpo tendia a ficar ligeiramente atrás, pelo esforço de manter o alinhamento da bacia e encaixe pélvico. A aluna observou esta questão e procurou a sua correção com atenção e empenho.

A aluna 3, 5 e 13, revelaram maior dificuldade em levar o peso consigo na subida à ½ ponta. As alunas 3 e 5 apresentaram pouco controlo do corpo em termos de tonicidade e alinhamentos, e a aluna 10 apresentou sempre uma projeção do externo e o seu peso para trás. A aluna foi convidada a experimentar essa subida à ½ ponta no centro, com uma perna em *degagé devant*, para experimentar as possibilidades de colocação do seu peso, tendo sido visível o maior equilíbrio e manutenção do centro do corpo ativo quando estava atenta ao peso, à suspensão, e mantinha a oposição, sem deixar o peso para trás. Os conceitos vivem interligados e esta noção foi bastante visível nesta aula.

A aula 18 iniciou-se, no momento dos plié, com um apelo ao cuidado com a linha de braços nas suas diversas posições e movimentos. Foi indicado que, por vezes, pela extrema leveza dos braços, que não suportam peso articular acima, paradoxalmente estes tornam-se pesados por serem esquecidos. Esteticamente ficam menos bonitos, porque o cotovelo descai e deixam, paralelamente, de ser úteis à manutenção da força nas costas, perdendo projeção nas poses e movimento de *port de bras*. Para pensar na sustentação de braços, abordou-se a questão do peso dos mesmos, através de imagética sensorial sobre o peso. A professora estagiária levou algumas pulseiras para que as alunas experimentassem coloca-las quer no pulso quer no cotovelo, e praticarem os exercícios de aula dessa forma para que as pulseiras atuassem como um lembrete contra o esquecimento da linha do braço. O adorno sugerido foi experimentado e percebido pelas alunas, sobretudo a aluna 5, com pouca força muscular, que realizou os *port de bras* na barra com um desenho de braço correto e atento. Também demonstrou nesta aula maior empenho, vontade de executar bem os exercícios, com visível esforço e concentração associados. Memorizou melhor os exercícios e deu menos erros, atuando com maior motivação, fazendo perguntas e procedendo à marcação de exercícios. Demonstrou maior consciência e esforço de aplicação do alinhamento da bacia na elevação da pernas à la seconde e de manutenção da rotação externa; mais dinâmica e acentuação nos exercícios. As alunas sentiram como refrescante, nesta aula, o elemento da pulseira, que se percebeu ter cumprido a sua função de levar o foco para a melhor sustentação do braço e alinhamento da cintura escapular.

Esta aula manteve um foco de trabalho também nas direções em que *pliés*, *battement tendus*, *battement jetés*, adágio da barra e *grand battement* foram executados nas direções *croisé* e *effacé*, com braços em grande pose, para consolidação destas competências. Muito embora a aula tivesse um foco na questão do peso, outras indicações foram

chamadas à prática. A mudança de direção foi alertada para que mantivesse o retângulo do corpo alinhado, isolasse o movimento da cabeça, e fizesse uso do deslize das pernas em quinta posição, mantendo a rotação externa da perna de trabalho e que os dedos do pé atuassem como um *pivot* sobre o qual o deslize acontece. No momento deste deslize, a suspensão do corpo indicou-se para permanecer e ser acentuada, bem como o controle de centro e a vigilância do peso do corpo percebendo se este acompanhou a mudança de direção.

Aulas 19 a 20

Objetivo: sistematização de conceitos e imagética

Estratégia: observação de um dossiê de fotografias

Estas aulas receberam um olhar que procurou perceber dificuldades e conquistas alcançadas.

A aluna 5 revelou mais motivação para a melhoria da execução, colocando perguntas durante a aula e respondendo voluntariamente às perguntas colocadas à turma ou a ela. Treinou autonomamente as correções que lhe foram feitas e reagiu aos apelos de imagética/correções diretas, embora com dificuldade na manutenção das mesmas ao longo do exercício e da aula. O trabalho de centro e *allegro* verifica-se muito frágil, em consequência de uma barra também ela ainda frágil.

A aluna 6, 10 e 13 revelaram melhor domínio de conceitos, muito embora a 10 se encontrasse mais limitada na evolução de controle do seu equilíbrio pela instabilidade dos apoios.

Desenvolvimento:

Na aula 19 as alunas observaram um registo de fotos da professora estagiária visualizando os diferentes conceitos aplicados ao longo das aulas. As alunas receberam ainda um pequeno dossiê com imagens dos conceitos e da imagética para guardarem e consultarem, de futuro. Pela observação do registo fotográfico, foi sendo feita uma reflexão sobre as experiências de cada conceito.

Na aula 20 foi enviado às alunas o questionário 1 para perceber a compreensão da relação entre conceitos e imagens, a imagética sentida mais útil e a mais difícil para a boa aplicação dos conceitos e a percepção da utilidade da imagética em geral enquanto ferramenta para a melhoria técnica em TDC.

Nestas duas aulas, os conteúdos trabalhados receberam o apelo da imagética, continuando a ser consolidado o trabalho de direções do corpo na barra para manutenção dos alinhamentos e coordenação de cabeça e braços nas poses. No caso da aluna nº13 ainda se verifica alguma dificuldade em virar o corpo alinhado, caindo numa torção, pelo

que se referiu novamente quer o retângulo do corpo quer os pontos do quadro referencial do bailarino para treino e correção.

Através da imagética para a rotação externa e alinhamento/estabilidade da bacia, as alunas referiram o que era necessário ao correto desempenho do exercício tendo, posteriormente executado o mesmo com consciência e maior estabilidade.

A aluna 5 revela mais controle e força nos pés e um alinhamento mais favorável que, mesmo com dificuldade de controle de centro e com o pouco controle muscular, consegue subir, apoiar a base da ponta. Contudo, as dificuldades da aluna na barra ainda se manifestam com maior enfoque no centro, onde a falta de consolidação e integração dos conceitos de uma forma geral no corpo traduz-se em ausência de rigor também aqui.

A aluna 6 ainda manifesta dificuldade no encaixe pélvico, ora corrigindo, ora perdendo o seu controle. A manutenção da rotação externa também é descuidada, isto é, não é aplicada e trabalhada a manutenção do seu limite. A aluna 4 apresenta maior controle do encaixe pélvico, perdendo-o por vezes também, embora mais pontualmente. Quando se lhes solicita a correção, ambas compreendem e aplicam, a aluna 4 com maior facilidade.

Guião do questionário 1

A importância da imagética na aprendizagem de Técnica de Dança Clássica

O presente estudo insere-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança. Pretende-se com este estudo perceber a importância da imagética na aprendizagem de Técnica de Dança Clássica (TDC), pelas alunas do 2º ano do Ensino Artístico especializado do Ginásio Escola de Dança.

Após abordagem em aula de TDC dos conceitos corporais de controle do centro, oposição, alinhamento, suspensão, rotação externa, peso e isolamento, o presente questionário pretende auscultar, a respeito da imagética fornecida sobre esses conceitos, a compreensão desses recursos pedagógicos pelas alunas, bem como a utilidade e eficácia na aprendizagem desta técnica.

O preenchimento do questionário terá uma duração média de 10 minutos.

As respostas a este questionário são confidenciais e serão utilizadas para o tratamento de dados no âmbito estritamente académico deste projeto.

Agradecemos desde já a disponibilidade e colaboração!

Dos temas desenvolvidos nas aulas de TDC, assinala aqueles que reconheces:

1.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Controle do centro
- Oposição
- Alinhamento
- Suspensão
- Rotação externa
- Isolamento
- Peso

Tendo em conta a imagética sugerida nas aulas de TDC, escolhe uma das opções:

2. Para que serve um fecho éclair?

Marcar apenas uma oval.

- Apertar calças/calções/saia
- Pentear o cabelo

3. O que aconteceria se o umbigo pudesse tocar nas costas?

Marcar apenas uma oval.

- Umbigo e costas aproximar-se-iam
- Umbigo e costas ficariam mais distantes um do outro

4. Para que serve um esticador de sapatos?

Marcar apenas uma oval.

- Manter os sapatos esticados, nas extremidades frente/trás

Encolher os sapatos

5. O que acontece se pegar nas mangas de uma camisola e as puxar em direções opostas?

Marcar apenas uma oval.

- A camisola fica esticada
- A camisola encolhe

6. O objetivo de um carro ter faróis é:

Marcar apenas uma oval.

- Iluminar o céu
- Iluminar o caminho à frente
- Iluminar o chão

7. Se uma bacia de plástico estiver cheia de água e não a quisermos entornar, podemos incliná-la nalguma direção?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Como funciona um saca-rolhas?

Marcar apenas uma oval.

- Fazendo força para baixo, a rolha sobe (sai da garrafa)

Fazendo força para baixo. a rolha desce

9. O que acontece se largar da minha mão o fio preso a um balão de hélio?

Marcar apenas uma oval.

- O balão sobe

O balão desce

10. Uma ervilha é:

Marcar apenas uma oval.

- Pequena
 Grande

11. Se apertar ligeiramente os meus glúteos...

Marcar apenas uma oval.

- O adesivo colorido na frente dos meus collants fica mais visível

O adesivo colorido na frente dos meus collants fica menos visível

12. Pensando no exemplo da boneca e na possibilidade de isolar as partes do seu corpo, quais das seguintes afirmações são verdadeiras?

Marcar tudo o que for aplicável.

- O ombro sobe quando faço um port de bras
 A bacia mexe-se quando faço um battement relevé lent devant ou á la seconde
 A coxa não se movimenta quando faço petit battement

Quando viro a cabeça na direção do braço à 2ª posição, o tronco torce ligeiramente

O retângulo do corpo une 4 pontos: ombro direito, ombro esquerdo, íliaco direito, íliaco esquerdo

13. Em que posição é mais fácil sustentar o peso do corpo?

Marcar apenas uma oval.

- Posição paralela
- Posição en dehors

14. Quando rodo as pernas en dehors, onde ajusto o peso do meu corpo?

Marcar apenas uma oval.

- À frente da linha de gravidade
- Atrás da linha de gravidade

15. Se pensar em empurrar uma mão que se encosta ao meu estômago, sinto o peso do meu corpo

Marcar apenas uma oval.

- Mais à frente
- Mais atrás

16. Uma pulseira no pulso e no cotovelo permitiu-me

Marcar apenas uma oval.

- Sentir o peso do meu braço e empurrá-lo para cima
- Sentir o peso do meu braço e empurrá-lo para baixo

Da imagética referida nas aulas, refere a que mais te ajuda em cada situação:

17. **Controlar o centro do corpo**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fecho éclair
- Ideia do umbigo a tocar nas costas

18. **Sentir a oposição das minhas extremidades**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Esticador
- Camisola

19. **Alinhamento**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Faróis/brilhantes (bacia)
- Bacia com água (bacia)
- Retângulo do corpo (bacia/tronco)

20. **Suspender o corpo**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Saca-rolhas
- Balão de hélio

21. **Manter e aumentar o 'en dehors**

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ervilha
- Adesivo no interior da coxa

22. **Isolar as partes do corpo: imagem da boneca**

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não ajudou a estar mais atenta ao isolamento das partes do corpo Ajudou a estar mais atenta ao isolamento das partes do corpo

23. Ajustar o peso do corpo/ partes do corpo

Marcar tudo o que for aplicável.

- Mão
 estomago
Pulseira

Ainda sobre a imagética referida nas aulas, dá-nos a tua opinião:

24. Sentes que a imagética foi uma ajuda para melhorares o teu desempenho nas aulas de TDC?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sim
 Não

25. Se sim, qual foi a imagética que mais te ajudou?

26. Porquê?

27. Há alguma imagética que tenha sido difícil de compreender quanto ao objetivo?

28. Há alguma imagética que tenha sido difícil de aplicar nos exercícios de aula?

Qual?

29. Porquê?

30. Achas que esta forma de relacionar imagens (objetos, ideias) com o funcionamento do corpo, para melhorar a compreensão e execução dos exercícios de aula, é útil na aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

31. Em que exercícios ou aspetos da aula de TDC sentes que melhoraste este ano após a utilização da imagética que te propus?

32. Sentes que a imagética te ajuda a ter mais consciência do teu corpo e a executar com mais rigor a aula de TDC?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

33. Para terminar, lembras-te de alguma imagética usada pela professora Inês, neste ano ou no ano letivo anterior?

Obrigada pela tua participação e pelo tempo que dispensaste nesta reflexão!

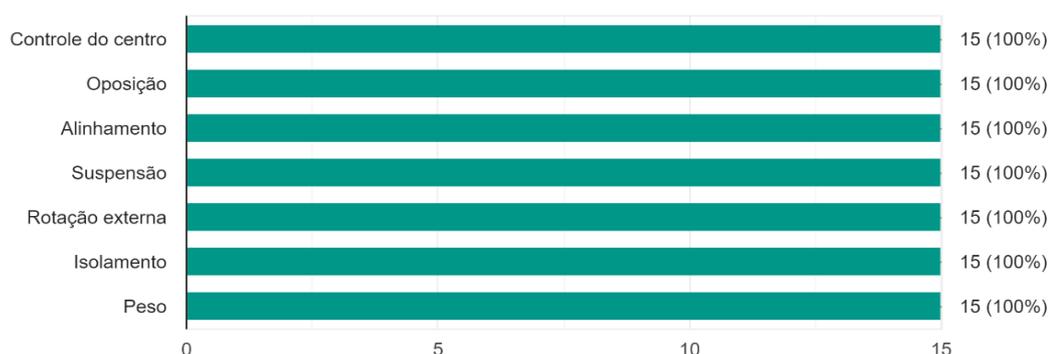
Análise de respostas ao questionário 1

Dimensões de análise:

- a)** identificação dos conceitos em estudo - 1 pergunta – nº1;
- b)** compreensão da relação entre conceitos e imagens - 15 perguntas – nº 2 a nº16;
- c)** imagética sentida mais útil para a boa aplicação dos conceitos - 9 perguntas - nº 17 a 23 e nº 25 a 26;
- d)** imagética sentida mais difícil para a boa aplicação dos conceitos - 3 perguntas – nº 27 a nº 29;
- e)** percepção da utilidade da imagética em geral para a melhoria técnica - 5 perguntas - nº 24 e nº 30 a 33.

Análise das respostas à pergunta 1 – **dimensão a)**: **identificação dos conceitos em estudo:**

15 respostas



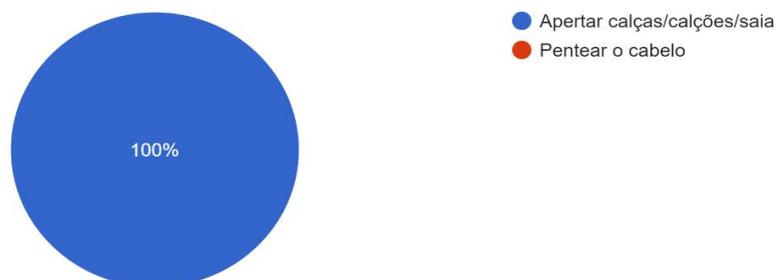
Todas as alunas identificaram os conceitos estudados.

Análise das respostas às perguntas 2 a 16 - dimensão b): compreensão da relação entre conceitos e imagens e das **respostas às perguntas 17 a 23 e 25 a 26 – dimensão c):** imagética sentida mais útil para a boa aplicação dos conceitos:

Controle do centro

Para que serve um fecho éclair?

15 respostas



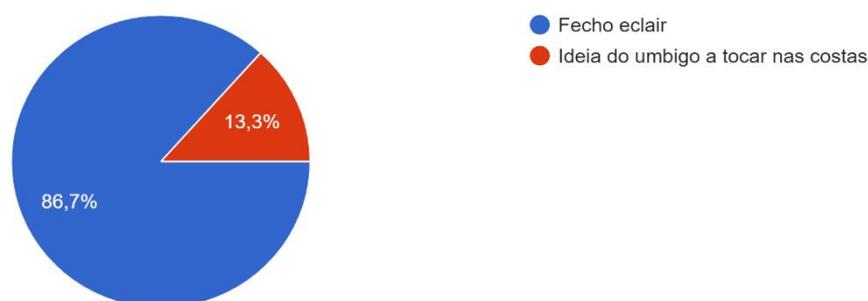
O que aconteceria se o umbigo pudesse tocar nas costas?

15 respostas



1. Controlar o centro do corpo

15 respostas

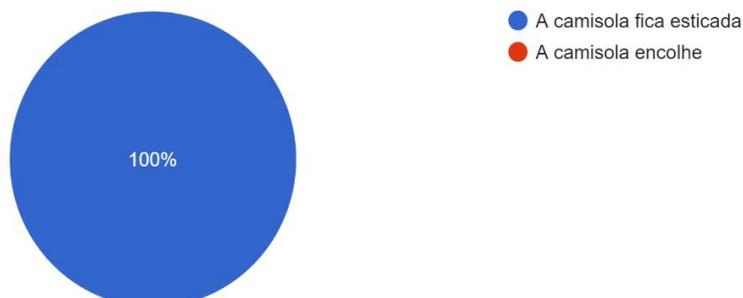


Todas as alunas demonstraram ter compreendido a imagética para o efeito; 2 alunas consideraram a imagética biológica anatómica exagerada do umbigo tocar nas costas mais útil e as restantes 13 preferiram a metáfora do fecho éclair.

Oposição

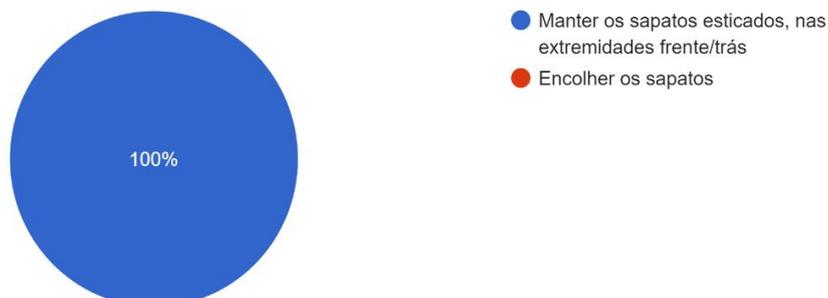
O que acontece se pegar nas mangas de uma camisola e as puxar em direções opostas?

15 respostas



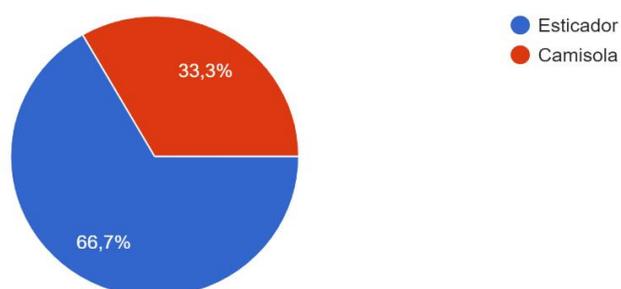
Para que serve um esticador de sapatos?

15 respostas



2. Sentir a oposição das extremidades

15 respostas

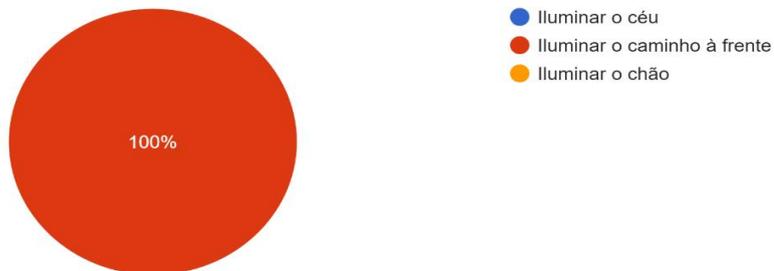


Todas as alunas demonstraram ter compreendido a imagética para o efeito; 10 alunas consideraram que a metáfora interior local sobre o esticador permitia sentir melhor a oposição entre as extremidades e 5 preferiram a metáfora exterior local da camisola.

Alinhamento

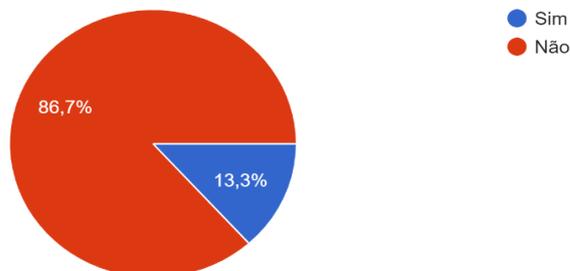
O objetivo de um carro ter faróis é:

15 respostas



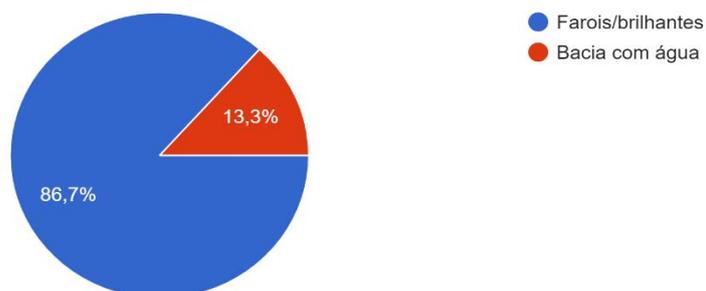
Se uma bacia de plástico estiver cheia de água e não a quisermos entornar, podemos incliná-la nalguma direção?

15 respostas



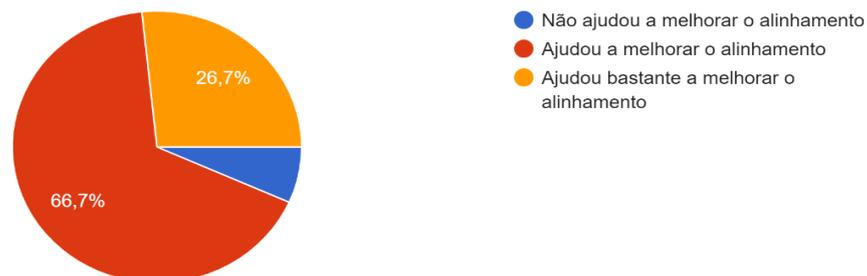
3. Alinhamento da bacia

15 respostas



4. Ideia do retângulo para alinhar o tronco/bacia

15 respostas



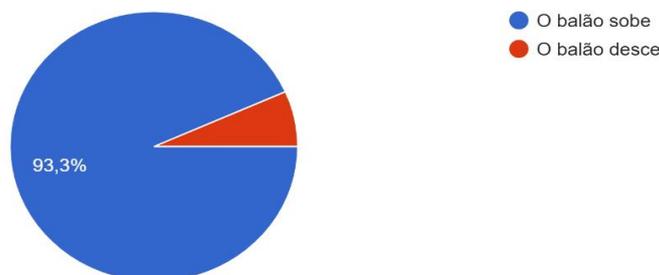
Por lapso, na auscultação da preferência entre sugestões de imagética, não foi colocada a hipótese do retângulo do corpo. Foi questionada a compreensão da relação entre imagem e conceito relativamente às três sugestões, contudo, ao perguntar a preferência, só duas opções foram apresentadas. No que respeita ao tratamento dos dados, foi tida em conta a resposta à compreensão da imagética e, na preferência, uma vez que se tratavam de três metáforas, foi registada a relevância de, entre metáforas, haver preferências distintas de acordo com identificação gerada.

Na metáfora da bacia com água para o alinhamento, a resposta por parte de duas alunas foi contrária em relação à explicação dada em aula, demonstrando não terem compreendido a imagética para o efeito ou interpretação errada da pergunta. Sobre a imagética que mais facilitou a aplicação do conceito, duas alunas referiram a bacia e 13 referiram a metáfora dos faróis de um carro. Já a metáfora interior local do retângulo do corpo para alinhar o tronco e bacia, aplicada sobretudo nas mudanças de direção do corpo, quatro alunas referiram ter ajudado muito a melhorar esta consciência, 10 referiram apenas que ajudou e uma referiu que não ajudou.

Suspensão

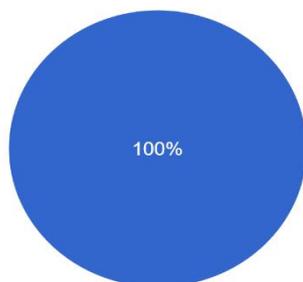
O que acontece se largar da minha mão o fio preso a um balão de hélio?

15 respostas



Como funciona um saca-rolhas?

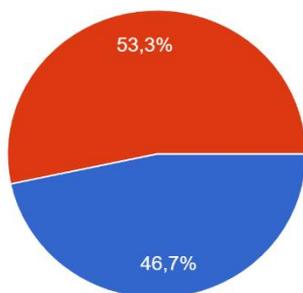
15 respostas



- Fazendo força para baixo, a rolha sobe (sai da garrafa)
- Fazendo força para baixo, a rolha desce

5. Suspende o corpo

15 respostas



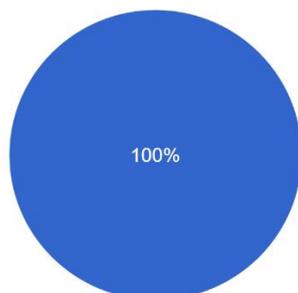
- Sacca-rolhas
- Balão de hélio

Na metáfora do balão de hélio usada para a suspensão, uma aluna demonstrou não ter compreendido, ou a metáfora, ou a pergunta. 8 alunas preferiram a metáfora exterior global/evolutiva do balão de hélio e 7 preferiram a metáfora exterior local do sacca-rolhas.

Rotação externa

Uma ervilha é:

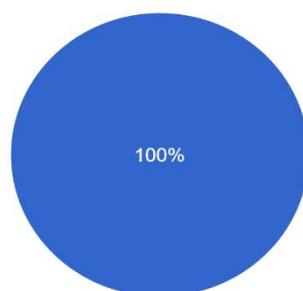
15 respostas



- Pequena
- Grande

Se apertar ligeiramente os meus glúteos..

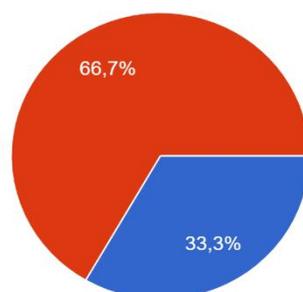
15 respostas



- O adesivo colorido na frente dos meus collants fica mais visível
- O adesivo colorido na frente dos meus collants fica menos visível

6. Manter e aumentar o 'en dehors'

15 respostas



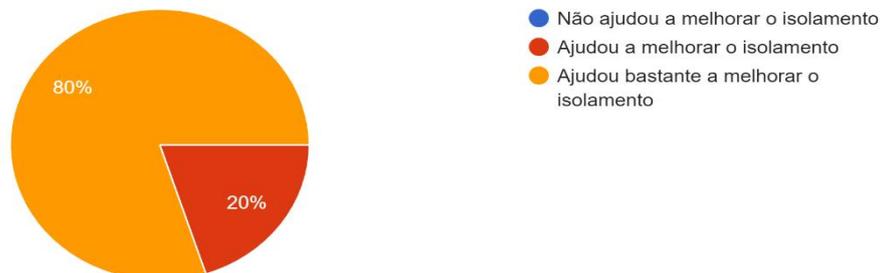
- Ervilha
- Adesivo no interior da coxa

Todas as alunas demonstraram ter compreendido a imagética para o efeito. Muito embora a metáfora exterior local da ervilha e a imagética sensorial tátil do adesivo fluorescente se complementassem e tivessem o propósito de atuar em conjunto, 10 alunas referiram a maior utilidade da segunda para aumentar e manter o *en dehors* e 5 preferiram a primeira.

Isolamento

7. Isolar as partes do corpo: imagem da boneca

15 respostas

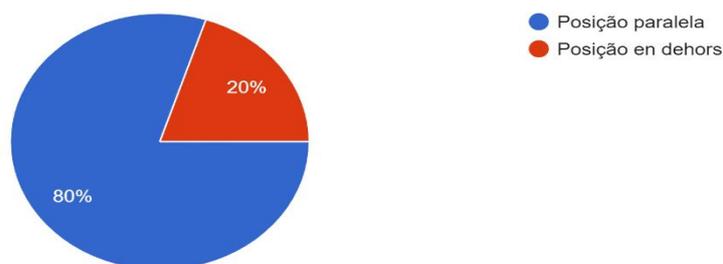


Na questão do isolamento, uma aluna referiu que o ombro se mexe quando o braço executa um *port de bras* e outra aluna referiu que o tronco torce ligeiramente quando a cabeça vira na direção do braço à 2ª posição. As restantes respostas foram ao encontro das orientações dadas em aula e, ainda assim, 12 alunas referiram que a imagética biológica biomecânica da boneca ajudou bastante a compreender o conceito e 3 referiram apenas que ajudou.

Peso

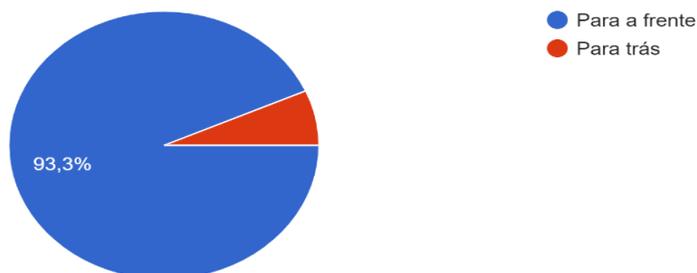
Em que posição é mais fácil sustentar o peso do corpo?

15 respostas



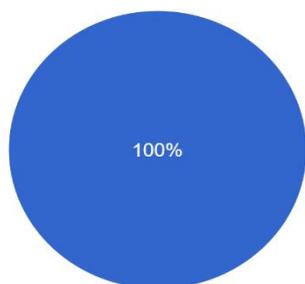
Se pensar em empurrar uma mão que se encosta ao meu estômago, desloco o peso do meu corpo ligeiramente..

15 respostas



Uma pulseira no pulso e no cotovelo permitiu-me

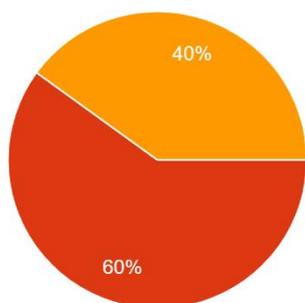
15 respostas



- Sentir o peso do meu braço e empurrá-lo para cima
- Sentir o peso do meu braço e empurrá-lo para baixo

8. Ajustar o peso do corpo - mão no estômago

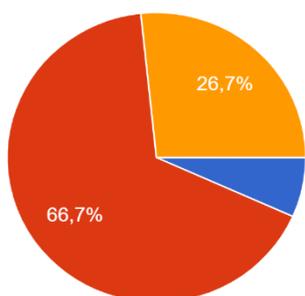
15 respostas



- Não ajudou a ajustar o peso
- Ajudou a ajustar o peso
- Ajudou bastante a ajustar o peso

9. Sentir o peso do braço com a pulseira no pulso ou cotovelo - alinhar o braço

15 respostas



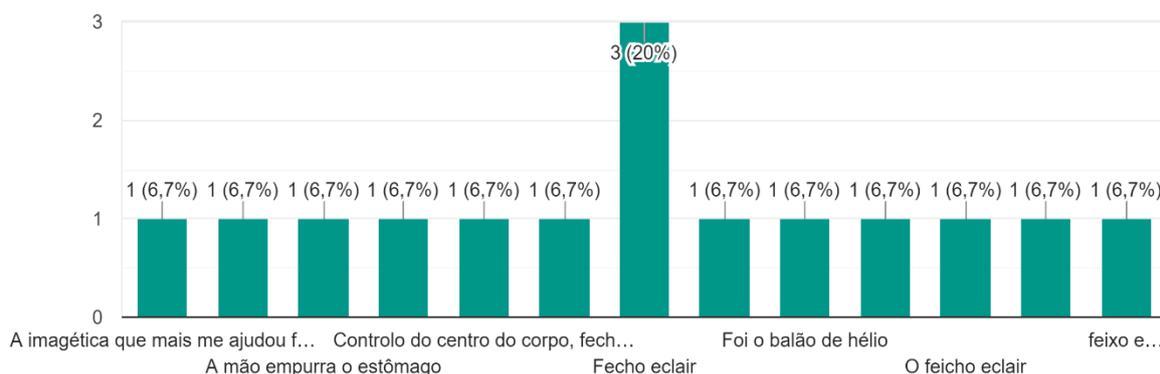
- Não ajudou a sentir o peso do braço e alinhá-lo
- Ajudou a sentir o peso do braço e alinhá-lo
- Ajudou bastante a sentir o peso do braço e alinhá-lo

Se por um lado duas alunas referiram ser mais fácil sustentar o peso do corpo no alinhamento *en dehors* do que no paralelo, todas afirmaram ajustar o peso do corpo à frente da linha de gravidade quando em posição *en dehors*, conforme foi demonstrado e praticado em aula. Uma aluna, contudo, referiu uma reação contrária à experimentada em sala de aula, afirmando que para empurrar uma mão que se encosta ao seu estômago deslocaria o seu peso para trás. 9 alunas referiram que a imagética sensorial relacionada com a

pressão da mão que empurra o estômago ajudou a compreender a gestão do peso do corpo e 6 referiram ter ajudado bastante. Já as pulseiras, enquanto recurso sensorial relacionado com o peso, a maioria, 10 alunas, referiram ter ajudado a sentir o alinhamento do braço, pelo peso no cotovelo e pulso, 4 referiram ter ajudado muito e uma referiu não ter sido uma ajuda.

Se sim, qual foi a imagética que mais te ajudou?

15 respostas



8 alunas, mais de metade, respondeu o fecho éclair, pela melhoria no trabalho à ½ ponta, maior equilíbrio, abdominal mais para dentro.

Porquê?

sinto que quando me lembro do fecho éclair fico mais presa ao chão e que não me **desiclibro!**

Porque com o balão de hélio eu cresço, e ao crescer se eu estiver em battement tondy a minha perna ao fechar não precisa de dobrar para fechar.

O fecho éclair, porque foi o que mais percebi. Como vi o fecho éclair à minha frente, a imagem entrou-me mais na cabeça.

Porque ajudou-me no peso do corpo pois tinha o peso atrás

Porque eu costumava ter sempre a **barriga para fora** e ajudou-me muito

A imagética que mais me ajudou nas aulas foi a ervilha pois é muito fácil e não preciso fazer muito esforço para entender

Porque ajudou-me a esticar mais o corpo e fiquei mais alta e mais elegante.

Eu incolhia muito os braços, e ao pensar nessa fico com os braços mais longos.

Porque eu ponho muitas vezes a anca desalinhada, depois penso na bacia e ajuda-me Ajuda a poxar o corpo mais para cima

A imagética que mais me ajudou foi o fecho éclair porque lembro-me logo da imagem e o meu centro do corpo fica alinhado, da maneira que a gora o meu centro do corpo já está habituado a aplicar o fecho éclair.

Porque eu tinha muita dificuldade em colocar a bacia direita e com imajética foi mais fácil de compreender o porquê de colocar a bacia direita.

O fecho eclair foi o que mais me ajudou porque eu tenho dificuldade em colocar o **abdominal para dentro** e isso ajudou.

Porque a minha barriga vai mais para dentro

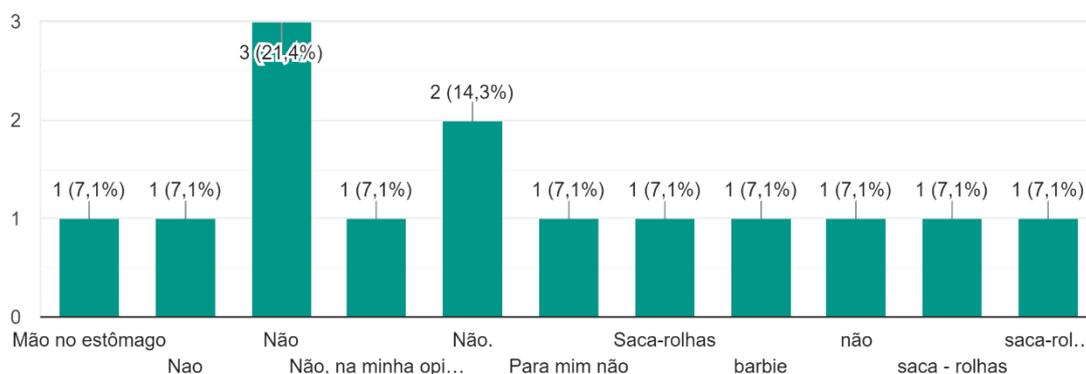
Foi o controle do centro que mais me ajudou porque nos exercícios eu tenho prestado mais atenção à barriga e na **subida à meia ponta** eu equilibro-me muito bem porque presto atenção ao controle do centro.

Conseguiu obter-se dos depoimentos das alunas que as justificações para as escolhas individuais vão desde a ajuda trazida à melhoria do desempenho, a facilidade em lembrar-se de determinadas imagens por serem simples, a facilidade em compreender a imagética, no final, compreender o porquê de determinado conceito, por exemplo, o porquê de ser necessário ter a bacia alinhada, as respostas demonstram coerência.

Análise das respostas às perguntas 27 a 29 - dimensão d): imagética sentida mais difícil para a boa aplicação dos conceitos

Há alguma imagética que tenha sido difícil de compreender quanto ao objetivo?

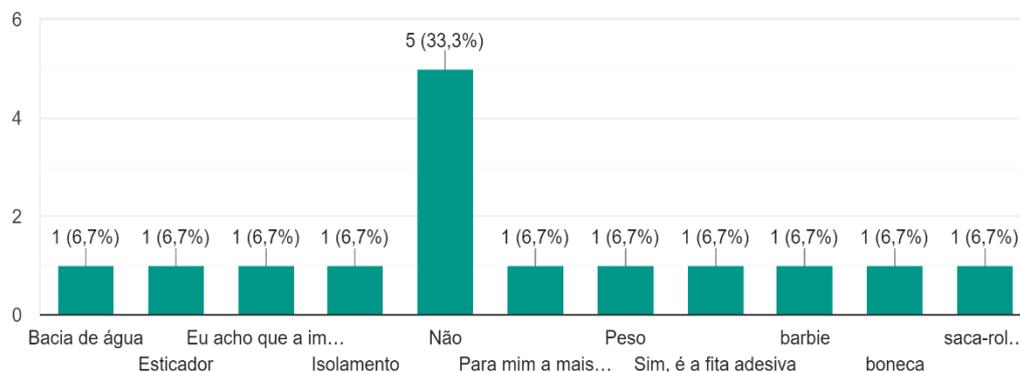
14 respostas



As alunas referiram a imagética em que sentiram mais dificuldade na compreensão quanto ao objetivo de aplicação. Houve quem entendesse que não precisava de responder se não tivesse tido dificuldade, o que remete para mais uma noção de melhoria em que a pergunta poderia ter tido um caráter obrigatório. Em 14 respostas, 9 alunas disseram não. 3 referiram-se ao saca-rolhas, uma à mão no estomago, uma à boneca tipo barbie.

Há alguma imagética que tenha sido difícil de aplicar nos exercícios de aula? Qual?

15 respostas



Além da compreensão, foi colocada a questão sobre se alguma imagética tinha sido difícil de aplicar nos diferentes exercícios de aula e porquê. Mais uma vez a pergunta 'porquê' veio separada quando teria sido mais vantajoso vir em conjunto com a anterior. 5 alunas responderam não e as outras respostas variaram entre a bacia de água, o esticador, pulseira, isolamento, alinhamento, peso, a fita adesiva, a boneca e o saca-rolhas. Nas suas justificações, umas alunas responderam com a imagética, outras com o conceito em que mais dificuldade sentiram. Do conjunto de respostas que se encontra em baixo, perceberam-se diferentes razões: dificuldade em lembrar, em aplicar o conceito de forma permanente, dificuldade em entender conceitos ou entendendo-os, dificuldade em aplicá-los, ao nível do isolamento, alinhamento da bacia, rotação externa e gestão do peso.

Porquê?

Porque não me lembro

Porque às vezes eu deixo cair o pulso e o cotovelo.

No princípio em não percebi muito bem, mas agora já percebo.

Não tinha entedido o conceito

Acho que é difícil de entender

Não

Porque quando esticu-me para cima a minha perna quando está em battment tund escolhe.

não consigo isolar as partes do corpo

Porque eu tenho alguma dificuldade em fazer en dehors quando fasso battement tendu atrás.

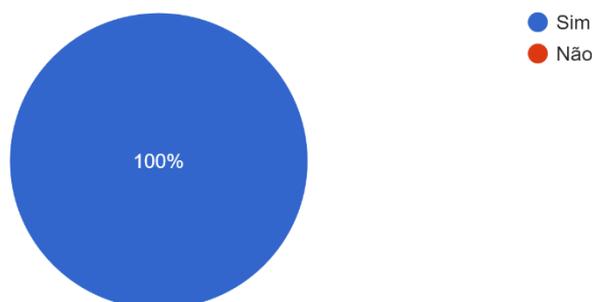
Porque eu tenho dificuldade em encaixar a bacia

Porque quando faço um rond jamb tenho dificuldades em esolar a perna

Análise das respostas às perguntas 24 e 30 a 33 – dimensão e): percepção da utilidade da imagética para a melhoria técnica

Sentes que a imagética foi uma ajuda para melhorares o teu desempenho nas aulas de TDC?

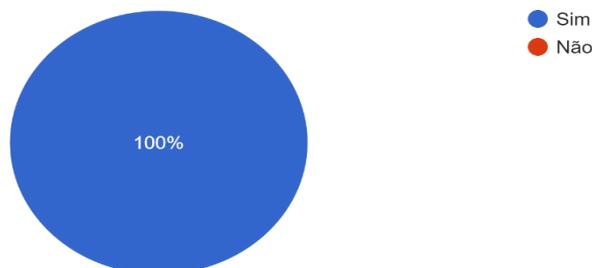
15 respostas



As 15 alunas perceberam a imagética como útil ao desempenho em TDC.

Achas que esta forma de relacionar imagens (objetos, ideias) com o funcionamento do corpo, para melhorar a compreensão e execução dos exercícios de aula, é útil na aprendizagem?

15 respostas



As 15 alunas consideraram a possibilidade de relacionar imagens com o funcionamento do corpo útil à melhoria da compreensão e execução dos exercícios de aula.

Em que exercícios ou aspetos da aula de TDC sentes que melhoraste este ano após a utilização da imagética que te propus?

1. Nos faróis, principalmente no round-jump.
2. eu acho que melhorei num bocado de todos.
3. O fecho éclair, no relevé lent, o alinhamento, no rond de jambe e a oposição, em quase todos os exercícios.
4. No battement relevé lent e no port de bras
5. acho que melhorei em muitos do exercícios

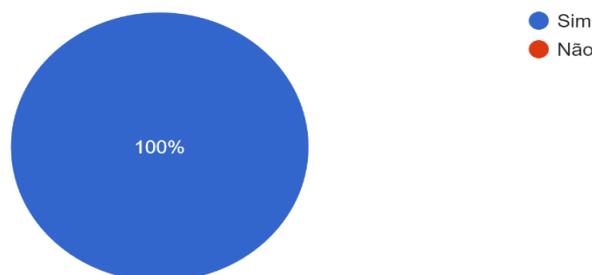
6. Acho que melhorei não só nos exercícios mas também na coreografia pois em várias partes eu tenho que sustentar o meu corpo em uma só perna e pensar no fecho éclair ajuda, pois é uma imagética muito fácil e rápida de entender
7. O rond jambe à terre, o 2º port de bras
8. Sinto que melhorei no en dehors, com afita fluorescente nas coxas.
9. Bacia, pulseira
10. pelies, gra ronde janbe
11. Eu acho que melhorei o meu centro do corpo, "battement tendu", "rond de jambe", no "en dehors" e no isolamento do corpo.
12. Na colocação da anca, a barriga para dentro e no en dehors.
13. Eu sinto que melhorei um pouco em todos porque a imagética que a prof. trouxe é feita para todos os exercícios. Mas o principal exercício que sinto que melhorei foi os developés
14. Eu sinto que melhorei nos exercícios dos developés
15. eu sinto que melhorei no rondjambe porque não estou a mexer muito a bacia, melhorei o ronjambe onlere porque já estou a isolar mais o joelho e a coxa, também melhorei o frapé porque já estou a isolar mais a coxa e o joelho e também já melhorei o meus en dehors.

Quadro 18: Leitura de resultados - percepção de melhoria pelas alunas

<i>Pliés</i>	Oposição
<i>Battement tendu</i>	Oposição
<i>Rond de jambe par terre</i>	Oposição; faróis; alinhamento; isolamento da perna
<i>Grand rond de jambe</i>	Oposição
<i>Rond de jambe en l'air</i>	Oposição; isolamento da coxa
<i>Battement frappé</i>	Oposição; isolamento da coxa
<i>Battement developpé</i>	Oposição
<i>Battement relevé lent</i>	Oposição; fecho éclair, centro do corpo;
Em muitos dos exercícios, em todos e na coreografia	
<i>En dehors</i>	Fita adesiva fluorescente;
<p>✓ Percepções de melhoria no isolamento, controle de centro, rotação externa, oposição e alinhamento (“todos” também foi referido).</p> <p>✗ Os conceitos de suspensão e peso não foram mencionados nas respostas a esta pergunta.</p>	

Sentes que a imagética te ajuda a ter mais consciência do teu corpo e a executar com mais rigor a aula de TDC?

15 respostas



As 15 alunas responderam que através da imagética sentiram mais consciência do corpo e mais rigor na aula de TDC.

Para terminar, lembras-te de alguma imagética usada pela professora Inês, neste ano ou no ano letivo anterior?

sim, lembro-me no ano passado quando aprendemos o 3º por the brás colocamos uma folha de papel no meio das pernas para não deixar relaxar as pernas.

Sim, lembro-me das coroas que a professora nos trouxe, para nos esticar-mos mais e também a folha de papel no meio dos joelhos e não a podemos largar

O chocolate para quando subirmos a perna comermos o chocolate

Sim, a professora Ines não usa muitas imagéticas, mas lembro-me dela usar o chocolate.

Sim, os brilhantes no pé.

a professora Inês usou a folha de papel entre os joelhos, a coroa de princesa e os brilhantes na lateral do calcanhar para melhorar o "en dehors".

Sim a professora dizia e diz que que fica com espinhas quando vê barrigas para fora acho que é assim.

Lembro-me da professora Inês dizer para esticarmos os pés como uma cenoura, e que podíamos pensar em um fondu de chocolate quando fazíamos o fondu

Não

Sim a folha de papel entre os joelho para ter sempre os joelhos esticados e não deixar cair a folha, o brilhante no calcanhar para ter sempre o pé en dehors e a coroa na cabeça para ficarmos sempre compridas, altas e elegantes.

As alunas referiram seis imagens diferentes usadas pela professora no ano anterior. Nem todas referiram a mesma, algumas foram referidas por mais de uma aluna, outra só por uma. As preferências são diferentes e as memórias também, o que provavelmente se prende com a identificação gerada, a compreensão feita e o grau de utilidade e aplicação que tiveram.

Quadro 19: Percepção da compreensão e preferências de imagética pelas alunas

Questionário 1:			
Sistematização de respostas sobre a percepção da compreensão da imagética pelas alunas e suas preferências pela utilidade que lhes reconheceram no desempenho técnico.			
Conceito	Compreensão imagética	Imagética facilitadora +	Tipologia
Controle de centro	15 sim	Umbigo – 2	Biológica anatómica exagerada
		Fecho – 13	Metáfora exterior local
Oposição	15 sim	Esticador – 10	Metáfora interior local
		Camisola – 5	Metáfora exterior local
Alinhamento	2 não - bacia 13 sim	Faróis – 13	Metáfora interior local
		Bacia – 2	Biológica anatómica
		Retângulo: 4 – Ajudou muito 10 - Ajudou 1 - Não ajudou	Metáfora interior local
Suspensão	1 não 14 sim	8 balão de hélio	Metáfora exterior global/evolutiva
		7 saca-rolhas	Metáfora exterior local
Rotação externa	15 sim	10 adesivo fluorescente	Sensorial tátil
		5 ervilha	Metáfora exterior local
Isolamento	2 não 13 sim	Boneca: 12 - Ajudou bastante 3 – Ajudou	Biológica biomecânica
Peso	1 não 14 sim	Mão no estomago (peso do corpo): 9 - Ajudou 6 – Ajudou bastante	Sensorial relacionada com a pressão
		Pulseira (peso do braço): 10 – Ajudou 4 – Ajudou muito 1 – Não ajudou	Sensorial relacionado com o peso

Apêndice H

Calendarização e objetivos – 2º bloco

Quadro 20: 2º bloco - conteúdos focados pela imagética das alunas

Lecionação autónoma – 2º bloco: integração da imagética das alunas para os 7 conceitos corporais			
Aula nº		Conteúdos programáticos destacados	Imagética objetivo -
21	10/03/2022	<i>Pliés</i> , sustentação de pernas, como promoção de estabilidade e isolamento em todos os exercícios	Controle do centro
22	11/03/2022	<i>Pas tombé sur place, battement fondu</i>	Oposição
23	17/03/2022	<i>Rond de jambe en l'air, cambré</i>	Alinhamento
24	18/03/2022	<i>Battement fondu</i> , subida ½ ponta	Rotação externa
25	24/03/2022	<i>Battement soutenu</i>	Suspensão
26	25/03/2022	Duplo <i>battement frappé</i> , <i>rond de jambe par terre</i> com 2º <i>arabesque</i>	Isolamento
27	31/03/2022	<i>Battement jeté</i> com <i>balançoire</i> , <i>battement relevé lent à la seconde</i> , <i>pas de chat</i>	Peso
28	1/04/2022	<i>Sissone fermée</i>	Sistematização – <u>Questionário 2</u>

Diário 3

Quadro 21: Imagética concebida pelas alunas – 2º bloco

Imagética para conceitos		
Da estagiária	Das alunas	
Aula 21: Centro do corpo		
Apertar um fecho éclair	Metáfora exterior local/ (Biológica anatómica)	Puxar o cabelo Uma mão a tocar na parede abdominal Aspirador na barriga
Tocar com o umbigo nas costas	Biológica anatómica exagerada	Duas paredes vão ficando com menos espaço entre si Cinto na barriga
Notas: <i>pliés</i> , sustentação de pernas e como promoção de estabilidade e isolamento em todos os exercícios.		
Aula 22: Oposição		
Camisola que estica	Metáfora exterior local	Setas na cabeça/pés, braço direito/esquerdo: visualizá-las e empurrar nessa direção
Esticador de sapatos	Sensorial cinestésica Metáfora interior local/global	Elásticos em todas as partes do corpo Fita cola Elástico que estica muito desde o umbigo até todas as partes do corpo Fita presa com o pé e no cabelo, manter o corpo esticado para ela ficar esticada
Notas: <i>pas tombé sur place, battement fondu</i> .		
Aula 23: Alinhamento		
Bacia com água	Biológica anatómica	Jogo do limbo (alinhar ombros no <i>cambré</i> atrás) Pequena bola encostada ao antebraço para manter a linha deste na descida da 2ª posição à preparatória, sem que encoste ao tronco
Cristas ilíacas como faróis de um carro	Metáfora interior local	Faróis, se não apontarem para a frente, não se vê caminho no escuro (2 alunas) Barco em que as pessoas estão nele espalhadas
Retângulo do corpo	Metáfora interior local	Régua imaginária de um ilíaco ao outro: manter a horizontal da régua Lanternas nos faróis/ilíacos para ver para onde a luz aponta
Notas: <i>rond de jambe en l'air, cambré</i> .		
Aula 24: Suspensão		
Saca-rolhas	Metáfora exterior global	Prender uma ponta do cabelo a uma estrela <i>Báton</i> a subir no recipiente
Balão de hélio	Metáfora exterior global/evolutiva	Nuvem onde nos penduramos e tentamos chegar com pés ao chão – oposição? Se não tentar chegar ao chão será mais a ideia de suspensão? Foguetão Trampolim
Notas: <i>battement fondu</i> com subida ½ ponta.		
Aula 25: Rotação externa		
Ervilha	Metáfora interior/exterior local	Aflito para ir à casa de banho Ter fitas do interior das coxas para o exterior e alguém as puxar para trás

Fita adesiva colorida no interior da coxa	Biológica anatômica	Alfinete numa coxa que pica a outra se perder em dehors Colar um fio no interior de cada perna e puxá-los Pedra entre os glúteos
Notas: <i>battement soutenu en tournant.</i>		
Aula 26: Isolamento		
Boneca articulada	Biológica biomecânica	Paralisar as partes do corpo que não queremos que mexam Corpo como uma estátua, exceto as partes que têm de mexer Compasso (imaginar aquando do rond de jambe) Boneco de madeira articulado Imaginar o corpo dormente e só mover a parte que precisamos
Notas: duplo <i>battement frappé</i> , <i>rond de jambe par terre</i> com 2º arabesque.		
Aula 27: Peso		
Mão no estômago	Imagética sensorial relacionada com a pressão	Toalha nos braços para sentir o seu peso e resistir Pesos em diferentes partes do corpo Murro na barriga Coroa
Pulseira no pulso/ cotovelo	Imagética sensorial tátil	Pensar que alguém nos empurra ligeiramente para a frente Balde com água nos cotovelos Espreitar para a frente para inclinar o tronco
Notas: <i>battement jeté</i> com <i>balançoire</i> , <i>battement relevé lent à la seconde</i> , <i>sissone fermée</i> , <i>pas de chat</i> .		
Aula 28: Questionário 2		

Aula 21 - Controle do centro

Nesta aula os conceitos foram revisitados à luz das sugestões das alunas. Com o enfoque no controle de centro, cada uma das alunas apresentou e explicou a sua conceção de imagética para sentir e aplicar o conceito. Apenas uma imagem não foi fácil de entender na sua relação com o objetivo e a qual gerou menos identificação na turma: “puxar o cabelo”, para a aluna em causa (12), fazia com que ela ativasse o controle de centro. Debateu-se que se trataria de uma imagem mais indicada para a oposição, e que, sem dúvida poderia refletir-se no controle de centro, mas não necessariamente, ou com a eficácia desejada. As restantes imagens geraram compreensão: “uma mão a tocar na parede abdominal”, “aspirador na barriga”, “duas paredes que vão ficando com menos espaço entre si”, “um cinto na barriga”.

A aluna 5 colocou o seu foco neste conceito, aplicando-o com frequência ao longo da aula.

Aula 22 - Oposição

A imagética para oposição, trouxe sugestões das alunas que revelaram a compreensão do conceito e a criatividade das ideias próprias: visualizar setas nos braços, na cabeça e nos pés e ‘empurrar’ nessa direção”, foi aplicada com mais consistência, em

posições estáticas, desde logo a posição inicial dos exercícios, mas também durante a execução, procurando ativamente a verticalidade. Destacou-se no trabalho *à terre* e *en l'air* o lado oposto à perna de trabalho, com necessidade de oposição e em particular nesta aula o *battement fondu* e o *pas tombé sur place para cou de pied*, para que não perdesse oposição, bem pelo contrário, ganhasse expressão no *tombé*. A imagem de elásticos entre extremidades para lhes resistir, empurrando-os, e elásticos desde o umbigo até às partes do corpo que quisermos esticar, foram imagens explicadas que as colegas conseguiram visualizar. A ideia da fita presa com o pé e no cabelo, obrigando o corpo a esticar-se para manter a fita esticada, apesar de compreendida, trouxe à discussão a dificuldade em trazer essa imagem para o movimento, sendo mais útil para as posições estáticas. A imagem da fita-cola não reuniu grande identificação entre as alunas que consideraram uma imagem mais difícil de trabalhar mentalmente, de alcançar, em tempo útil a aplicar nos exercícios.

Aula 23 - Alinhamento

A aula de exploração do alinhamento trouxe criatividade e especificidade e adequação aos objetivos na imagética criada. O “jogo do limbo”, trazido pela aluna 1, pretendia ajudar ao alinhamento dos ombros aquando do *cambré atrás*. Foi necessário explicar o funcionamento do jogo às alunas que não o conheciam, que passaram a entender a relação. A imagem de uma pequena bola encostada ao antebraço veio da aluna 5, para o alinhamento e sustentação dos braços na posição preparatória, mantendo os braços arredondados, sem deixar descair os cotovelos. Sendo algo que tem dificuldade em corrigir, decidi criar uma imagem que a ajudasse ao desenho correto. À falta de ideias ou de tempo, três alunas escreveram a imagética da professora estagiária, sobre os faróis e uma referiu a imagem de uma régua de um íliaco ao outro, imagética usada pela professora cooperante. Uma última ideia vislumbrou-se mais abstrata, que remeteu para a imaginação do corpo enquanto um barco cheio de pessoas que deviam estar bem espalhadas, distribuídas, para que o barco não virasse para nenhum dos lados: assim deveria ser com a nossa bacia.

A aluna 4 e 5 demonstraram maior controle do encaixe pélvico e alinhamento da bacia na sustentação de pernas, nesta aula. A aluna 1 alinhou melhor a cintura escapular, com braços à 1ª ainda curtos, com necessidade de maior oposição.

Aula 24 – Rotação externa

O conceito visado nesta aula usou de algumas imagens que se perceberam ter sido de mais difícil conceção. Desde logo “imaginar-se aflito para ir à casa de banho” careceu de explicação às colegas. A aluna, 7, pretendia transmitir que a sensação faz ativar as musculaturas mais internas, o que ajudaria à manutenção do *en dehors*. Abordou-se que o assoalho pélvico é constituído por diversas musculaturas que nos permitem reter a urina

e que essas musculaturas são importantes também para a saúde e para o bailarino, já para pensar no *en dehors*, solicita-se mais os glúteos e a coxa. As fitas presas no interior para puxá-las e trazer o interior da coxa para a frente, remeteram para um trabalho passivo, sem aludir a esforço muscular, mas cujo objetivo último era correto. Já os alfinetes no interior da coxa para que elas não se tocassem e picassem foi de mais difícil imaginação, em que a turma disse que provavelmente não se iria socorrer da imagem. “Uma pedra entre os glúteos” foi ao encontro da imagética da professora estagiária.

Aula 25 – Suspensão

A aula sobre suspensão trouxe 3 ideias adequadas ao objetivo, 1 relativamente adequada e 1 que se prendia mais com o conceito de oposição. Metáforas como prender uma ponta do cabelo a uma estrela ou imaginarmos um *báton* a subir dentro da sua cápsula, e que esta imagem podia ser ótima para o conceito de espiral, a ideia de trampolim que nos impulsiona e suspende por momentos, foram experimentadas e bem recebidas, assim como a ideia do foguetão, ainda que esta gerasse menos identificação no grupo. Já a ideia de imaginar uma nuvem para a qual nos alongássemos, prendêssemos e tentássemos chegar com os pés ao chão foi unânime de que remeteria para o conceito de oposição, pela tentativa de alcançar ambas as extremidades.

Aula 26 - Isolamento

“Corpo como uma estátua”, excetuando as partes que deveriam mexer, “paralisar as partes do corpo que não queremos que mexam” ou “imaginar o corpo dormente e só mover a parte que precisamos” foram sugestões que indicavam, efetivamente, o isolamento, tendo-se referido que possivelmente a ideia de um corpo dormente dificultaria a aplicação dos outros conceitos pois o corpo quer-se ativo, consciente, ciente de todas as funções que deve cumprir, enquanto promotor da estabilidade, equilíbrio, suporte e força a cada momento e que para isso em vez de dormente, tem de estar muito desperto. O boneco de madeira articulado foi ao encontro da boneca sugerida pela estagiária, e compreendido pela turma. Em relação ao *rond de jambe par terre*, veio a sugestão de pensar num compasso, com uma parte muito fixa, enquanto a outra desenha com a sua ponta uma semicircunferência. Ideia bem recebida, à qual se experimentou a projeção máxima da perna durante essa semicircunferência abrindo bastante espaço na rotação coxofemoral e mantendo a rotação externa até ao *écarté derrière*. Resgatou-se a importância de oposição do lado da perna de suporte e da suspensão, da procura da verticalidade máxima a cada *rond de jambe* e da necessidade de um centro firme. Esta consciência da integração de conceitos promoveu sem dúvida um melhor isolamento nesta aula.

A aluna 13 revelou ainda torção no tronco a cabeça vira $\frac{1}{4}$ de volta na barra, agravando-se o isolamento nos exercícios em *éffacé*. Manteve dificuldade em isolar a

cabeça do tronco. Já a aluna 6 aplicou melhor isolamento da perna de trabalho no *rond de jambe par terre*. Nesta aula as alunas executaram melhor o duplo *battement frappé*, com boa definição dos *cou de pieds* e maior isolamento da coxa.

Aula 27 – Peso

Este conceito trouxe imagens para a colocação de todo o corpo e para a sustentação de braços, à semelhança das propostas de aula no 1º bloco. A imagem da aluna 14 “espreitar para a frente para inclinar o corpo foi o mote para sublinhar a necessidade de manter o corpo como um todo neste posicionamento que não fica ‘sentado’ nos calcanhares. Novamente passámos pela sexta posição de pernas, sentimos o peso nos calcanhares e depois suavemente trouxemo-lo para a parte da frente do pé, sentindo o peso nos metatarsos. Na primeira posição de pernas, procuramos sentir que também o peso tem que estar levemente à frente da linha de gravidade, mantendo o arco de pé igualmente sustentado, como na sexta posição, mas com o peso do corpo pronto a movimentar. Esta sensação foi mais clara no adágio de centro, aquando da necessidade de trabalhar em uma só perna. Sentiu-se necessidade de esclarecer que, à semelhança da sexta posição, também na primeira o peso se deslocaria com um todo, pois sentiu-se que a palavra inclinar, sobretudo aplicada ao tronco, poderia induzir as alunas à separação entre tronco e pernas. Uma aluna referiu que um “murro na barriga” traria uma sensação mais forte de necessidade de ajustar o peso à frente. Terá partido da ideia da estagiária de sentir uma mão e empurrar essa mão, tendo-se salientado que um murro poderia ter como reflexo o recolhimento do corpo. Uma aluna sugeriu uma coroa na cabeça, e que ao tentar equilibrá-la conseguia melhor ajustar o seu peso, muito provavelmente, acrescentou-se, pelo contributo da oposição. Já para os braços, uma aluna trouxe uma ideia que havia experimentado em casa, de colocar toalhas de mão penduradas nos braços. Esse peso acrescido terá obrigado a uma resistência e conseqüentemente melhor colocação de braços, com potencial de melhor alinhamento da cintura escapular e desenvolvimento de força nas costas. Esta imagem gerou boa identificação pelas colegas, que logo lembraram que poderiam experimentar com peças de roupa, socorrendo-se das que tinham para experimentar no momento. Este experimentar foi importante para perceber pela prática, percebendo-se, à semelhança das pulseiras introduzidas anteriormente, um maior potencial de registo na memória do corpo para que o recurso pudesse ser solicitado mais à frente tendo tido uma compreensão, sentido de utilidade e eficácia de base. Foi sugerido pesos em diferentes partes do corpo para uma consciência dos eu peso, bem como segurar baldes de água pelos cotovelos. Curiosamente, a aluna que sugeriu o murro na barriga foi a mesma que sugeriu os baldes de água. Com uma boa gestão do seu peso e oposições, aliás, com os 7 conceitos harmoniosamente integrados no seu corpo e musculaturas fortes,

percebe-se que a aluna recorre a sensações mais fortes, dada a sua força muscular, a boa aplicação dos conceitos que já detém e, ainda assim, a vontade em querer ir mais longe, constantemente, nos seus aprimoramentos.

Nesta aula as subidas à ½ ponta estiveram mais fortes, com permanência de 8 tempos em cima no *battement frappé*, mais alinhadas, suspendendo o peso do corpo bem ajustado e controlando melhor as descidas.

Aula 28 – Sistematização e questionário 2

As aulas de sistematização incluíram a introdução do *pas coupé en dehors e en dedans*, a acentuação fora no *battement frappé*, na barra, e o *sissonne fermée de côté no centro*. Na sistematização de imagens exploradas as alunas puderam experimentar a importância de respirar e manter a suspensão que antecede o *pas coupé*, bem como a manutenção das oposições. No *battement frappé* chamaram a imagem da boneca articulada e o alinhamento dos faróis, mas também o fecho *éclair* bem apertado para a boa execução. O balão de hélio foi solicitado, a cada *sissonne*, num auxílio ao momento de impulsão.

Experimentado no *battement relevé lent à la seconde*, no esforço de sustentação da perna alinhada e *en dehors*, elevada a 90º, a aluna que referiu uma imagética própria para controlar este ajuste do peso e usou a palavra inclinar, tendia a descair o seu peso para trás e perder oposição, mantendo o equilíbrio com demasiado apoio na barra. Ao falar da necessidade de criar oposição no corpo, trazendo-o ligeiramente à frente, como um todo, com o seu peso inteiro, de tal modo que se a mão deixasse de ter o apoio da barra, o corpo não caísse para trás. Concordou-se tratar-se de uma deslocação de todo o peso do corpo, num ajuste consciente à frente linha de gravidade para poder controlar o próprio peso e ajudar-se no equilíbrio global, em vez de uma inclinação do tronco. As palavras da aluna foram o mote para rever, esclarecer novamente e experimentar as questões do peso, que se estendeu aos exercícios *en l'air, à terre* e também nas subidas à ½ ponta, levando, pela oposição, todo o peso consigo e além da linha de gravidade.

Guião do questionário 2

Questionário 2 - Desenvolvimento de imagética própria pelas alunas
1. Como foi para ti pensar em ideias para os conceitos? Elabora. (Bom, divertido, criativo, fácil, interessante, desafiador, estimulante..)
2. Sentes que a tua imagética te ajudou nas aulas? Como?
3. A imagética das tuas colegas ajudou-te? Dá um exemplo.
4. Que imagética te ajudou mais? A da tua professora, a tua, a das tuas colegas ou o conjunto das três?

Sistematização de respostas ao questionário 2

Quadro 22: Respostas ao questionário 2 – 2º bloco

1. Como foi para ti pensar em ideias para os conceitos? Elabora. (Bom, divertido, criativo, fácil, interessante, desafiador, estimulante...)
Recolha de palavras: ajudou, ajudou bastante, bom, criativo, desafiador, divertido, diferente, engraçado, estimulante, fantástico, giro, interessante, muito divertido, muito interessante, motivador. Expressões: “Fez-me querer saber mais sobre imagética” “Uma experiência que ajudou-me muito e acho que foi um projeto único que nunca irei esquecer” “No início foi fácil, pois mesmo antes da professora pedir para criarmos imagéticas, eu já tinha criado uma para ajudar-me nas aulas, foi muito interessante, mas foi fácil, porque a professora explicou muito bem os conceitos.” “Era preciso pensar e tentar que fizesse sentido o que nós tínhamos escrito de acordo com a imagética” “É difícil ter ideias” “Foi desafiador, apesar de eu ter muita imaginação eu não tava a conseguir. Por isso que foi desafiador, mas divertido ao mesmo tempo” “Ajudou-me muito a efetuar os exercícios de forma correta”
2. Sentes que a tua imagética te ajudou nas aulas? Como?
Sim – 15 A executar melhor os exercícios/conseguir fazer melhor os exercícios/executar com mais rigor É uma forma de melhorar os exercícios – <i>aplicar no futuro, continuamente</i> Pensar com mais facilidade Foco está mais atento “Ajudou a perceber melhor os conceitos ” “Ao fazer um exercício lembro-me da ideia que tive” “Algumas ideias simples e por serem fáceis de lembrar ” “Ajudou-me a pôr os ombros para trás e para baixo e quando sinto que estou a pôr pressão na coluna eu estico-me e puxo-me para cima ”

“Passou a ser automático, sempre que eu fazia o port de bras lembrava-me da minha imagética”

“Até parece que a técnica de dança clássica passou a ser mais simples”

3. A imagética das tuas colegas ajudou-te? Dá um exemplo.

Sim – 15

Foguetão

Aspirador na barriga – **mais escolhida**

Íman entre a barriga e as costas

Setas entre os braços e da cabeça aos pés e empurra-las nessa direção

Toalha nos braços para sentir o peso e resistir

Prender uma ponta do cabelo a uma estrela

4. Que imagética te ajudou mais? A da professora, a tua, a das tuas colegas, ou o conjunto das três?

Conjunto das três - 10

Colegas - 1

Professora - 2

Colegas e professora – 2

Apêndice I

Calendarização e objetivos – 3º bloco

Quadro 23: Exercícios de imagética para outros fins de utilidade ao bailarino

Lecionação autónoma – 3º bloco: estender o treino da imagética a outros fins de utilidade ao bailarino	
Aula nº	Objetivo/imagética
29 28/4/2022	Consciência corporal: imagética sensorial para reconhecimento das partes do corpo
	<u>Exercício:</u> “Sentir-se confortavelmente em casa, dentro do corpo”
30 29/05/2022	Flexibilidade: imagética MSM – M
	<u>Exercício:</u> “Polvo”
31 5/5/2022	Expressão do rosto: imagética sensorial sobre o ritmo
	<u>Exercício:</u> “Rosto rítmico”
32 6/5/2022	Relaxamento: imagética metafórica local exterior - <u>registo de vídeos;</u>
	<u>Exercício:</u> “Bolas debaixo dos ombros” - <u>Diário de bordo</u>

Diário 4

Aula 29

Objetivo: consciência corporal

Estratégia: imagética sensorial sobre o reconhecimento das partes do corpo

❖ Imagem: visita guiada

Foi introduzido um exercício para o reconhecimento do corpo e assim despertar a consciência das suas partes. Aplicado antes dos *pliés*, o exercício “sentir-se confortavelmente em casa, dentro do corpo”, criado a partir de Eric Franklin (2004, p. 54) propôs às alunas fechar os olhos, olhar mentalmente para dentro do corpo e passear por ele, como se entrassem em casa e percorressem todas as divisões, que seriam os recantos interiores do corpo. Ao passar por todas as divisões deveriam acender as luzes, deixando-as acesas, para uma sensação de luz em cada compartimento e esquina do corpo.

Desenvolvimento:

Nesta aula introduziu-se um exercício imagética sensorial sobre o reconhecimento das partes do corpo, com vista a aumentar a consciência corporal antes do exercício de *pliés* na barra. Ao fechar os olhos e olhar para dentro do corpo, passeando por ele em todos os seus recantos, as alunas demonstraram em geral, entrega ao momento. Após realizar o exercício de *pliés*, observou-se uma atitude de disponibilidade e foco das alunas, ao mesmo tempo que de curiosidade por realizarem um exercício das suas rotinas precedido por algo que não é habitual. Sentiu-se uma presença e atenção mais despertas, em geral, e o rosto mais vivo e curioso, ao testemunhar um movimento mais cuidado e atento ao rigor. No final, as alunas partilharam o que sentiram durante a realização do exercício e manifestaram sensações desejáveis e pretendidas de maior disponibilidade e prontidão para o exercício. Esta aula decorreu com este enfoque de levar luz às partes do corpo que necessitavam de correção, fosse ao controle de centro ou à sustentação dos braços, “iluminando” cada conceito que se encontrasse algo esmorecido. A imagética do 1º bloco e do 2º bloco também esteve presente, atuando em conjunto, para reforçar e ir ao encontro dos estímulos que melhor atuaram junto das alunas.

Aula 30

Objetivo: flexibilidade

Estratégia: MSM – M

❖ Imagem: polvo

Antes do *battement fondu* foi introduzida estimulação mental do movimento com uma metáfora através dos exercícios do polvo, criado a partir de Eric Franklin (2014, p. 90). Pretendeu-se potenciar a flexibilidade geral, pedindo às alunas imaginar-se a movimentar

o corpo, em que qualquer movimento seria possível por todos os membros serem tentáculos. Após esse exercício, o *battement fondu* foi solicitado para ser executado com a imagem do polvo em mente, verificando-se posteriormente maior flexibilidade e extensão dos membros, braços e pernas.

Desenvolvimento:

Nesta aula pretendeu-se proporcionar um estímulo de imagética para incrementar a flexibilidade geral. O exercício do polvo pedia que as alunas se imaginassem deitadas, a movimentar todos os tentáculos, em que qualquer movimento seria possível com todos os membros transformados naquele momento em tentáculos. O *battement fondu* iniciou-se depois, com a imagem do polvo em mente, em que se procurou perceber, a maior e desejável liberdade dos membros. As alunas relataram na sua maioria aquilo que se pode testemunhar. Uma intenção de ir mais longe, sem descurar alinhamentos, na projeção de pernas e amplitude de *port de bras* que acompanhavam o exercício. Esta consciência foi revisitada em vários momentos da aula, para ir ao encontro da correção de colocações de braços um pouco encurtados. A aluna 1 pôde experimentar a sensação de ver os seus braços mais longos. Mais uma vez, as sensações diversas reportadas pelas alunas, manifestaram uma atitude de receptividade à proposta e de conseguir integrá-la na vivência do exercício, tendo-se solicitado nos seguintes *port de bras* e adágio a continuidade da movimentação dos tentáculos, constituindo assim mais um recurso mental adicionado às suas bibliotecas mentais e que fica à disposição para a melhoria técnica e por sinal expressiva.

Aula 31

Objetivo: expressão do rosto

Estratégia: imagética sensorial sobre o ritmo

❖ Imagem: 'rosto rítmico'

O "rosto rítmico", exercício criado a partir de Eric Franklin (2024, p. 251) tinha como objetivo promover a inclusão do rosto no 'todo corporal' expressivo, tantas vezes esquecido no ato dançante de comunicar. Para que o rosto não fosse algo que se "carregasse", um ator secundário em relação ao corpo, pediu-se que deixassem os músculos do rosto responder à música e ritmo, imaginando a face a ser tocada e acarinhada pela música. Não se pretendia que se mexesse o rosto de acordo com o ritmo, mas imaginar, apenas, a música a tocar o rosto. Ao deixar o rosto envolver-se com a musicalidade, procurou perceber-se a sensação que trouxe, durante a realização do *battement tendu*.

Desenvolvimento:

O "rosto rítmico" foi o exercício introduzido no início desta aula, antes do *battement tendu*, para permitir deixar o rosto ser parte do todo corporal em vez de o "carregar",

“transportar” apenas. Pediu-se que deixassem os músculos da face responderem à música e ritmo, imaginando a face a ser tocada, acarinhada pela música. O pedido despertou algumas caras de dúvida, e alguma explicação adicional foi introduzida, esclarecendo que não se pretendia ver o rosto a mexer de acordo com o ritmo, mas simplesmente procurar sentir a música no rosto, através do rosto. imaginar..., como se fosse possível ter ouvidos espalhados em todo o rosto, deixando-o envolver-se com a musicalidade e perceber depois a sensação trazida ao rosto, ao corpo, ao exercício técnico e expressivo. Foi visível uma expressão presente, na aluna 6 percebeu-se a tentativa de sorrir, forçadamente, com dificuldade em alcançar o pressuposto do exercício. Nas restantes alunas verificou-se uma expressão do rosto mais desperta, e menos tensa.

Aula 32

Objetivo: relaxamento

Estratégia: metáfora local exterior

- ❖ Imagem: bolas debaixo dos ombros

Na passagem para a secção de centro, um momento de relaxamento foi proporcionado através da colocação de bolas debaixo dos ombros. O exercício proposto a partir de Eric Franklin (2014, p. 345), tinha como objetivo deixar os ombros mais relaxados e, segundo Franklin, como consequência aumentar a flexibilidade da anca e a melhoria postural, muito embora se pretendesse apenas promover a sensação de alívio da tensão muscular nos ombros e melhoria da sua colocação. Quebrar momentos de tensão ou cansaço antes de retornar aos objetivos principais da aula, seja com o objetivo de trabalhar coordenações, e aqui revestir exercícios de passos elementares da técnica de dança clássica com ludicidade, ou com dinâmicas de alongamento e supressão de tensão, ajudam a recuperar a energia e concentração dos alunos, sendo os momentos geridos da melhor maneira e sempre num ambiente disciplinado.

Ao colocarem as bolas debaixo dos ombros, pediu-se para imaginar cada ombro como chocolate quente a derreter sobre a bola. Devagar, subiram, desceram e rodaram nas duas direções. Quando a bola caiu, retomaram o exercício, auscultando-se a sensação depois.

Desenvolvimento:

O relaxamento foi trazido ao contexto desta aula com o objetivo de demonstrar que não necessita de acontecer apenas no fim de uma aula, não precisa de ser um exercício de longa duração ou de deitar o corpo no chão. Em constantes momentos de apresentação pública, com testes assistidos, mostras de estudos coreográficos, espetáculos e preparações intensas para cada um destes momentos, as alunas sucumbem a tensões, stress, a frustrações quando não atingem resultados esperados, aumentando assim a

possibilidade de lesões e de insatisfação generalizada com o seu trabalho. O exercício das bolas debaixo dos ombros aconteceu na transição para a secção de centro, a seguir ao *grand battement*, por breves momentos, em que as alunas foram convidadas a retirar duas pequenas bolas de uma caixa e colocá-las nas axilas. Pediu-se que imaginassem os seus ombros como se fossem 'chocolate quente' a derreter sobre as bolas. Devagar, foram orientadas para subir, descer e rodar os ombros nas duas direções. Se caía, retomavam. Em poucos momentos estavam prontas para prosseguir a aula com o centro. Franklin dizia que este exercício tinha o potencial de proporcionar sensação de ombros mais relaxados e talvez maior flexibilidade da anca e melhoria postural. As alunas pronunciaram-se de forma geral sentindo que os ombros ficaram mais relaxados e melhor colocados, constatando que a tensão os vai puxando para cima, contrariando a oposição necessária ao equilíbrio e alongamento das linhas.

Análise do diário de bordo das alunas

Quadro 24: Informações recolhidas no diário de bordo das alunas – 3º bloco

Aulas de lecionação autónoma - 3º bloco de 5 horas
Estender o treino da imagética a outros fins de utilidade ao bailarino
Objetivo: aplicação de imagética antes de experienciar o exercício
Consciência corporal: imagética sensorial sobre o reconhecimento das partes do corpo
Corpo mais presente nos exercícios Corpo mais pronto para trabalhar – 2 Corpo mais ativo – 3 Corpo mais esticado Corpo mais calmo Mais fresca em relação à memória Mais à vontade com o meu corpo Mais atenta às partes do corpo Mais leve e mais “acesa” Mais confiante Mais alerta Mais livre Corpo com luz e a irradiar luz na sala toda Fazer o exercício com mais delicadeza Pôr mais leveza no exercício Permitiu lembrar correções “Imaginei que quando passava pelo meu corpo ia ativando cada parte e iluminando cada esquina”. “Quando acabei a viagem senti e imaginei que todas as luzes se apagavam e enquanto fazia o exercício cada lugar do corpo ia ganhando luz à medida que eu punha no ‘lugar’”.
Não ajudou à realização do exercício – 1
Flexibilidade: imagética MSM – M
Paralisar as ancas e mexer mais as pernas, no sentido maleável, sempre com a perna esticada Corpo, braços e pernas mais esticados – 2 Corpo mais tenso e trabalhador Chegar mais longe nas direções

<p>Corpo podia chegar mais longe</p> <p>Movimentar melhor as pernas</p> <p>Braços mais fluidos</p> <p>Muito mais flexível</p> <p>Mais flexível – 3</p> <p>Mais alongada</p> <p>Esticar mais o pé</p> <p>Mais solta</p> <p>“Eu não tenho muita flexibilidade mas sinto que estiquei um bocadinho mais”</p> <p>“Parecia que tinha tentáculos reais, pareceu que estava mais alongada e elegante”</p>
<p>“Não fiz bem o exercício porque as minhas pernas estavam muito soltas, nas próximas aulas de certeza que não vou pensar no polvo para fazer o rond de jambe”</p>
<p>Expressão do rosto: imagética sensorial sobre o ritmo</p>
<p>Ficou o exercício mais bonito, mais leve, mais fluido, suave</p> <p>Entrar mais no tempo, na pulsação, no ritmo</p> <p>Mais motivada para trabalhar</p> <p>Mais sorridente e expressiva</p> <p>Sorriso de orelha a orelha</p> <p>Ajudou com os tempos</p> <p>Rosto mais presente</p> <p>Cara mais alegre</p> <p>Cara mais viva</p> <p>Mais bonita</p> <p>“Senti a música no meu rosto”</p>
<p>alunas 5, 6, 10:</p> <p>Não ajudou muito – “A sensação da expressão não me ajudou muito” – a proposta para sentir a música no rosto, despreziosamente, foi difícil de manter a par da execução.</p> <p>“Acho que se pensarmos sempre na expressão do rosto, não é possível pensar nas outras partes do corpo”.</p> <p>“A expressividade é difícil, quando penso na expressividade não pensei tanto no exercício”.</p>
<p>Relaxamento: imagética metafórica local exterior</p>
<p>Não deixar os braços tão colados ao tronco</p> <p>Sentir mais peso no corpo</p>

Ombros mais tranquilos

Ombros mais relaxados - 5

Ombros menos tensos

Ombros soltos

Mais tranquila

Descontraída

Relaxada

“Eu tenho uma coisa que é ficar muito tenço e com esta ideia acho que melhorou”

“Eu tenho dificuldade em baixar os ombros e com este exercício percebi melhor o que os professores me corrigem e percebi que às vezes os meus ombros estão para cima e eu não percebo.”

Apêndice J

Observação 8 - Aplicação final de conceitos em aula de TDC

Grelha de observação – objetivo: verificação inicial da aplicação de conceitos corporais em aula de TDC, numa seleção de exercícios tida para referência, constituída por <i>plié</i> , <i>battement tendu</i> , <i>rond de jambe par terre</i> , <i>temps lié</i> e adágio de centro.							
Aula nº: _____ Data: _____ Hora: _____ Turma: _____ Disciplina: _____ Professor: _____							
Legenda: Domínio de conceitos corporais na execução da aula de TDC: MB (muito bom); B (bom); S (suficiente); I (insuficiente)							
ALUNA	CONCEITOS						
	Centro	Alinhamento	Oposição	Peso	Suspensão	Isolamento	Rotação externa
1 (4)	B	B	B ↑	S ↑	B ↑	B ↑	B
2 (3)	B ↑	B ↑	S	B	B	B	MB ↑
3 (1 + 1)	I	S	I	I ↓	I	I	S ↑
4 (3)	B ↑	S	S	B	B ↑	S ↑	S
5 (1)	I	I	I	I	I	I	S ↑
6 (5)	S ↑	I	S ↑	S ↑	S ↑	S ↑	S
7 (3)	MB	MB ↑	MB	MB ↑	MB	MB ↑	MB
8 (2)	B	MB	MB	B ↑	MB	MB ↑	MB
9 (1)	B	MB ↑	B	B	B	B	MB
10 (3)	S	I	B ↑	I	B	S ↑	S ↑
11 (3)	B ↑	B	B ↑	B ↑	S	MB	B
12 (3)	I	S	B ↑	B ↑	B ↑	B	B
13 (4)	S ↑	S	S	S ↑	S ↑	S	B ↑
14 (1)	MB	MB	MB	MB ↑	MB	MB	MB
15 (0)	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
	3I 3S 5B 4MB	3I 4S 3B 5MB	2I 4S 5B 4MB	3I 3S 6B 3MB	2I 3S 6B 4MB	2I 4S 4B 5MB	0I 5S 4B 6MB
	5 subidas	3 subidas	5 subidas	8 subidas 1 descida	5 subidas	6 subidas	5 subidas
Totais	Conceito com mais "Insuficiente": centro, alinhamento, peso Conceito com mais "Muito bom": rotação externa Conceito que teve mais subidas: peso Conceito que registou 1 descida (aluna 3): peso Aluna que registou mais subidas: 6 Aluna com mais insuficientes: 5						15I 26S 33B 31MB

Análise dos registos de vídeo iniciais e finais

Quadro 25: Consolidação de conceitos pela análise comparativa dos registos de vídeo

Evolução das alunas na consolidação de conceitos – análise comparativa dos registos de vídeo							
Nº	Centro	Alinhamento	Oposição	Suspensão	Peso	Isolamento	Rotação externa
1	✓	✓	✓		✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓		✓	✓
3							
4		✓	✓		✓	✓	
5		✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓			✓	✓
7			✓				
8	✓	✓		✓			✓
9	✓	✓	✓			✓	✓
10	✓		✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	✓		✓	✓	✓		✓
13		✓			✓		✓
14		✓	✓	✓		✓	✓
15		✓	✓	✓	✓		✓

8	11	12	8	8	9	12
---	----	----	---	---	---	----

Notas da estagiária sobre a análise de vídeos:

A **aluna 1** melhorou as suas oposições, embora ainda apresente um trabalho de braços encurtado. A **aluna 2** consolidou os seus alinhamentos, ganhando estabilidade e força na perna de base. A **aluna 3** demonstrou uma execução frágil, à semelhança da fase de observação, pautada por ausência de intenção de esforço. A **aluna 4** tem muitos momentos de correção do alinhamento da bacia. É uma questão para a qual ela está sensível e atenta, a tentar gerir, oscilando entre maior e menor aplicação. A **aluna 5** obteve um percurso diferente. Tendo iniciado a lecionação autónoma com fraca motivação e aplicação de conceitos, a aluna foi aumentando a sua participação nas aulas, demonstrando interesse e esforço de aplicação dos mesmos. As melhorias são pequenas, a aluna continua a ter dificuldades significativas. Mas o facto de a atitude ter mudado, de haver maior interesse, motivação e empenho, acabou por aumentar a concentração enquanto via para a evolução. A **aluna 6**, que demonstrara desde início fragilidades,

melhorou-as ao nível sobretudo da rotação externa, com melhorias no alinhamento da bacia. Ainda são conceitos frágeis e a aluna apresenta ainda grande instabilidade nos apoios, e no alinhamento da cintura escapular, mas viu-se alguma evolução. Continua-se a destacar as **alunas 7, 8 e 14**, por esta ordem de integração e potencialização dos conceitos corporais no seu corpo. A **aluna 11** obteve consolidação em todos os conceitos. A **aluna 12** demonstrou mais controle de centro e suspensão. A **aluna 13** melhorou na colocação do braço na 2ª posição, sem que este virasse a palma da mão para cima, oscilando, no entanto, a projeção das costelas e o seu correto alinhamento sem exposição. As suspensões são mais visíveis no vídeo final, bem como a manutenção da rotação externa, embora o isolamento seja mais delicado, envolvendo discretamente o tronco quando a cabeça muda de direção. A **aluna 15** aumentou a consciência e domínio de conceitos corporais significativamente, muito embora já fosse uma aluna de “Muito bom” na aplicação de conceitos.

Apêndice L

Matriz de aula do início de lecionação autónoma

Aula nº1: 3/12/2022 – 13h00 às 14h15 – sala 3/4 Leção autónoma - 1º bloco – imagética para controle de centro
Professora cooperante: Professora Inês Cerqueira Professora estagiária: Sara Afonso
Objetivo geral: promover a aprendizagem da dança clássica através do incremento da consciência e do autoconhecimento corporal, a partir da imagética. Objetivo específico: abordagem dos conteúdos das 3 secções de aula promovendo a consciência do centro do corpo enquanto estabilizador fundamental na prossecução dos demais conceitos corporais e equilíbrio geral. Recursos didático-pedagógicos: imagética concebida para apelar à manutenção do conceito de centro do corpo, inserida no início da aula. Estratégia: integrar as imagens que apelam ao uso do centro do corpo na transversalidade dos exercícios de aula por forma a promover a consciência da importância e benefício deste conceito no bom desempenho da TDC.

Barra

1. *Battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De frente para a barra, 1ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i>
3-4		Mãos na barra
1-2	1 <i>battement tendu devant</i>	
3-4	1 <i>battement tendu devant</i> com <i>demi plié</i>	
5-6	1 <i>battement tendu devant</i>	
7-8	Pausa	
	<i>% en croix</i>	<i>Allongé, bras bas</i>

Nota: exercício de aquecimento

Orientações para intervenção pedagógica:

- Destacar o acento e dinâmica do *battement tendu*;

- Advertir, demonstrando, a qualidade que se pretende num *battement tendu*: o pé deve passar todo pelo chão, sem levantar os dedos. A anca deve manter-se estável, sem oscilar a cada entrada e saída da perna, ou seja, de acordo com *en dehors* que possui. Verificar que a perna de trabalho não cruza demasiado quando vai à frente e atrás e, ao lado, não abre atrás da linha do corpo.

2. Pliés

Plié e grand plié		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 1ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2 e 3-4		<i>Allongé</i> <i>1º port de bras</i>
1-4	1 <i>demi plié</i>	<i>1º port de bras</i>
5-8	1 <i>relevé</i>	
9-12	<i>grand plié</i>	
13-14	<i>Dégagé à la seconde</i>	
15-16	Pousa 2ª pos. % 2ª, 4ª e 5ª pos.	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar os alinhamentos corretos, destacando a parte inferior do corpo, onde no *plié e grand plié* deve estar presente o alinhamento do joelho com pé de apoio para prevenção de lesões;
- Respeitar o *en dehors* possível para cada corpo;
- Lembrar que no *plié* em 4ª posição o peso do corpo encontra-se entre as duas pernas com a bacia alinhada, virada para a frente;
- Verificar a descida dos calcanhares no que respeita à manutenção do *en dehors* vindo da articulação da coxofemoral;
- Assegurar que o *port de bras* que acompanha o *grand plié* revela coordenação e também um carácter ligado e fluido;
- Carácter ligado, através da suspensão, respiração e oposição.

3. *Battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1-2	1 <i>battement tendu devant</i>	
3-4	1 <i>battement tendu devant</i> com <i>demi plié</i>	
5-6	1 <i>battement tendu devant</i>	
7-8	Pausa	Cabeça vira à frente
9-16	% à <i>la seconde</i>	Cabeça fora
1-8	% <i>derrière</i>	
9-10	1 <i>battement tendu à la seconde</i>	
11-12	1 <i>battement tendu à la seconde</i> com <i>plié</i>	
13-14	1 <i>battement tendu à la seconde</i>	
15 e	½ ponta, <i>demi detourné</i>	
16	Desce calcanhares	<i>Allongé, bras bas</i>

Nota: exercício evolui para direções *croisé* e *éffacé*, em que a direção do corpo muda na pausa.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Destacar o acento e dinâmica do *battement tendu*;
- Advertir, demonstrando, a qualidade que se pretende num *battement tendu*: o pé deve passar todo pelo chão, sem levantar os dedos. A anca deve manter-se estável, sem oscilar a cada entrada e saída da perna, ou seja, de acordo com *en dehors* que possui. Verificar que a perna de trabalho não cruza demasiado quando vai à frente e atrás e, ao lado, não abre atrás da linha do corpo;
- Reforçar o alinhamento de joelhos e pés nos *demi pliés*;
- Reforçar que a mudança de direção é movida pelo calcanhar;
- Vincar a passagem dos pés por primeira posição aquando do *demi detourné*.

4. *Battement jeté*

<i>Battement jeté</i>		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1	<i>Degagé devant</i>	
2	Subir a 45°	
3	<i>Degagé</i>	
4	Fechar	
5	<i>Battement jeté devant</i>	
6	<i>Degagé</i>	
7	Fechar	
8	Pausa	
1-6	3 <i>Battement jeté</i>	
7-8	Pausa	Cabeça vira à frente
	% <i>en croix</i>	<i>Allongé, bras bas</i>

Nota: progredir para direção *éffacé* e *croisé*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Reforçar as correções dadas nos *battement tendu*: estabilização da bacia, articulação do pé pelo chão, estabilidade da perna de trabalho;
- Apelar à dinâmica forte e enérgica, e à amplitude de 30°.
- Destacar a qualidade de *stacatto*;

5. *Rond de jambe à terre, demi grand rond de jambe*

Rond de jambe à terre		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1-6	<i>3 rond de jambe à terre en dehors</i>	Cabeça frente
7	<i>Passé par terre devant</i>	
8	Pausa	
9-10	<i>1 battement relevé lent devant</i>	
11-12	<i>1 demi rond de jambe en dehors a 45º</i>	
13-14	<i>degagé à la seconde</i>	
15-16	<i>1 demi rond de jambe par terre en dedans</i> % tudo en dedans	

Nota: repetir noutra aula com *grand rond de jambe, degagé*, fechar primeira posição antes de % en dedans.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Reforçar a independência da perna ao executar o *rond de jambe* frisando que esta trabalha isoladamente, apelando ao controlo do centro e estabilidade da bacia, mantendo a rotação a partir da articulação coxofemoral. A perna de trabalho não deverá cruzar, nem à frente nem atrás. Deve manter-se sempre na linha da 1ª posição;
- Solicitar a manutenção do *en dehors* desde o início ao fim do *grand rond de jambe en l'air*, salientando a passagem pelos *écartés*;
- Relembrar que o pé tem de passar pelo chão como um todo, quando passa pela 1ª posição;
- Manutenção do braço à segunda posição para assegurar o fortalecimento e estabilidade do tronco.

6. *Battement Fondu*

Battement Fondu		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i>
3-4	<i>Dégagé à la seconde a 45º</i>	1ª pos., 2ª pos.
1-4	1 <i>battement fondu devant</i>	1º <i>port de bras</i>
5-8	Pausa	
9-12	1 <i>battement fondu devant</i>	2ª pos.
13-16	Pausa <i>% en croix</i>	

Nota: o exercício pode ser repetido *en dedans*

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar a coordenação dos braços com as pernas durante o *battement fondu*. Além da simultaneidade no recolhimento e expansão das pernas, estas devem estar coordenadas com os braços que fazem 1º *port de bras*, chegando o braço à posição *à la seconde* exatamente ao mesmo tempo que a perna de apoio estica e a perna de trabalho chega aos 45º;
- Reforçar a qualidade elástica pretendida;

7. *Battement Frappé*

Battement Frappé		
Música	Descrição do exercício	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2	<i>Dégagé à la seconde</i>	1ª pos.
3-4	<i>Subir 45º</i>	2ª pos.
1-4	2 <i>battement frappé devant</i>	2ª pos.
5-8	2 <i>double battement frappé à la seconde</i>	
1-4	2 <i>battement frappé derrière</i>	
5-8	2 <i>double battement frappé à la seconde</i> <i>% en dedans</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Assegurarmo-nos da manutenção da rotação coxofemoral, sobretudo quando a acentuação for solicitada 'fora';

8. Adágio

Adágio		
Tempo	Descrição	Observações
12/8	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1		
2		<i>Demi bras</i>
e 3		1ª pos.
4		2ª pos.
1-2	<i>Battement relevé lent devant</i>	
3-4	<i>Demi grand rond de jambe en dehors</i>	
5-6	<i>Dégagé à la seconde</i>	
7-8	<i>Fecha 5ª</i>	
9-16	<i>% à la seconde</i>	
1-16	<i>% reverse</i>	

Nota: repetir noutra aula substituindo *battement relevé lent* por *battement développé*

Orientações para intervenção pedagógica:

- Dentro dos alinhamentos pretendidos, solicitar preferencialmente pernas a 90º;
- Reforçar o papel da respiração, do crescer e alongar, nas pausas e extensões de pernas. A respiração acompanha cada movimento para gerar leveza e sustentação na execução, ao mesmo tempo que ajuda a conferir uma estética de adágio - gerir o esforço no exercício uma vez que é exigente quer a nível físico, quer a nível artístico;
- Solicitar a componente ligada e contínua que caracteriza o adágio para atingir a qualidade artística pretendida nos alunos;
- Apelar ao preenchimento da música, caracteristicamente mais lenta, através da qualidade ligada e contínua;
- Orientar para o cuidado na colocação da bacia no *battement relevé lent* (e *battement développé*), evitando a retroversão da mesma na subida da perna. Incentivar a amplitude das pernas sem descuidar os alinhamentos.

9. *Grand battement*

Grand battement;		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
e 1	1 <i>Grand battement jeté</i>	
2	<i>Dégagé devant</i>	
3	Fecha 5ª posição	
4	Pausa	
5-8	%	
9-12	%	
13-16	Pausa	Cabeça vira frente
1-16	% <i>à la seconde</i>	Cabeça vira fora
1-16	% <i>derrière</i>	Cabeça vira frente
15-16	% <i>à la seconde</i>	<i>Allongé, bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar a dinâmica balística do *grand battement* - saída da perna de forma enérgica;
- O pé deverá passar todo pelo chão, de acordo com o treino nos *battement* anteriores, retirando daí a energia para subir;
- Alertar para o controle da perna na descida ao *dégagé* e a energia com que a perna faz a aproximação ao chão;
- Solicitar a extensão e firmeza da perna de apoio.

Centro

10. Temps lié en dehors

Temps lié en dehors		
Tempo	Descrição	Observações
12/8	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		
3-4		<i>Allongé</i>
1	<i>Demi plié</i>	<i>Bras bas</i>
2	<i>Degagé devant no plié</i>	1ª pos. cabeça. inclina esq.
3	<i>Posé en avant para degagé derrière à terre</i>	Esq. sobe 3ª, dir. à 2ª
4	Espera	
e	Fecha 5ª pos.	Esq. à 1ª pos.
5	<i>Demi plié en face</i>	Esq. abre à 2ª
6	<i>Degagé à la seconde em demi plié</i>	
7	<i>Posé de côté para degagé à la seconde à terre</i>	
8	Fecha 5ª pos. <i>devant, croisé</i>	
9-16	% esquerda	<i>Allongé, bras bas</i>

Nota: antes de fazer cada movimento num tempo, introduzir com 4 tempos e realizar *en dedans*; após consolidação, realizar então num tempo; após consolidação, realizar com *cambré* e *en l'air*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Exercício feito *à terre* para trabalhar a estabilidade da transferência de peso;
- Orientar para a correta distribuição do peso nas duas para que a transferência de peso sem a barra se dê por cima, num movimento respirado e leve – aplicar oposição e suspensão;
- Solicitar a passagem do pé todo pelo chão no *battement tendu en fondu*;
- Reforçar que o corpo deve avançar em bloco sempre com a bacia virada para a frente;
- Indicar que os braços acompanham o movimento de forma a ajudar à deslocação, com o olhar a acompanhar o movimento dos braços durante todo o exercício para o alcance da qualidade artística.

11. Adágio

Adágio		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	5ª pos. <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-4		<i>Allongé</i>
5-8		<i>Bras bas</i>
1-4	<i>Battement développé devant</i>	1ª, 2ª posição
5-6	Pausa	
7-8	Fecha 5ª	<i>Allongé, bras bas</i>
9-16	<i>% à la seconde</i>	
1-8	<i>% derrière</i>	
9	Vira ponto 7	
10	<i>Dégagé derrière</i>	1ª posição
11-12		1º arabesque
13-14	Fecha 5ª	2ª posição, <i>allongé</i>
15-16	Vira <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
	<i>% esquerda</i>	

Nota: repetir em aula diferente substituindo *développé* por *relevé lent* e 1º *arabesque*

Por 2º *arabesque*. Depois de consolidadas as duas versões, realizar direita com *développé* e 1º *arabesque* e esquerda com *relevé lent* e 2º *arabesque*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar movimento respirado, leve e fluído e verificar os conceitos, nomeadamente de controle de centro e oposição.

Allegro

12. Temps sauté de 1ª e 2ª posição

<i>Temps sauté de 1ª e 2ª posição</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	1ª posição, <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i>
3-4		<i>Bras bas</i>
1-2	<i>Plié</i>	<i>Bras bas</i>
3-4	<i>Temps sauté</i>	
5-8	Estica	
9-10	<i>Plié</i>	
11-12	<i>Temps sauté</i>	
13-14	<i>Temps sauté</i>	
15-16	Estica	
1-2	<i>Plié</i>	
3-4	<i>Échappé à 2ª pos.</i>	2ª pos., cabeça fora
5-8	Estica	
9-10	<i>Plié</i>	
11-12	<i>Temps sauté</i>	
13-14	<i>Temps sauté</i>	
15-16	Estica	
	<i>Dégagé, fecha 1ª pos.</i>	<i>Allongé, bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Consciência da articulação do pé, da receção do salto com alinhamento do joelho e pés, elasticidade do *plié*;
- Em qualquer posição, esticar pés bem direcionados para o chão;
- Importância da respiração, necessária á resistência exigida nos saltos para viabilizar a técnica.

13. *Petit changement de pied*

<i>Petit changement de pied</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	5ª posição, <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i>
3-4		<i>Bras bas</i>
1-2	<i>Plié</i>	<i>Bras bas</i>
3-4	<i>Changement de pied</i>	
5-6	<i>Changement de pied</i>	
7-8	Estica	
	% 4 vezes	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Manter consciência da articulação do pé, num salto que se quer pequeno, impulsionando o peito do pé.

14. *Échappé*

<i>Échappé</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	5ª posição, <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i>
3-4		<i>Bras bas</i>
1-2	<i>Plié</i>	
3-4	<i>Échappé à 2ª pos.</i>	2ª pos.
5-6	Fecha 5ª <i>derrière</i>	<i>Bras bas</i>
7-8	Estica	
1-2	<i>Plié</i>	
3-4	<i>Échappé à 2ª pos.</i>	2ª pos.
5-6	Fecha 5ª <i>derrière</i>	<i>Bras bas</i>
7-8	Estica	
1-2	<i>Plié</i>	
3-4	<i>Échappé à 4ª pos.</i>	Braço esq. 1ª, braço dir. 2ª
5-6	Fecha 5ª <i>devant</i>	
7-8	Estica	
1-2	<i>Plié</i>	
3-4	<i>Changement de pieds</i>	
5-6	Estica	
7-8	Pausa	
	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Como primeiro exercício de saltos, o objetivo concentra-se na consciência da articulação do pé;
- Alertar para a consciência da aterragem e o alinhamento do joelho com os pés;
- Em qualquer posição, os pés, aquando dos saltos, deverão esticar bem direcionados para o chão;

- Apelar à importância da respiração, necessária à resistência exigida nos saltos para viabilizar a técnica.

15. *Assemblé*

<i>Assemblé</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	5ª posição <i>en face</i> , direita atrás	<i>Bras bas</i>
1-2		1ª posição
3-4		2ª posição
e1	<i>Plié</i>	
e2	<i>Assemblé en avant</i>	
3	Estica	
4	<i>Espera</i>	
5-8	% esquerda	
9-12	% direita	
13-16	<i>Demi port de bras</i>	
1-16	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- No *assemblé* o pé deve passar todo pelo chão para ir buscar a força para a impulsão de um salto em altura.

16. *Port de bras*

<i>Port de bras</i>		
Música	Descrição do exercício	Observações
4/4	5ª posição, <i>croisé</i> , ponto 8	<i>Bras bas</i>
1-3		
4		<i>Allongé</i>
1-15	2 x 1º <i>port de bras</i>	
16		<i>Bras bas</i>
e		Esq. à 3ª pos., dir. à 2ª pos.
1-14	2 x 2º <i>port de bras</i>	
15-16		Abre 2ª posição
1-2	Passo à direita, <i>en face</i>	<i>Demi port de bras</i>
3-4	<i>Cou de pied derrière</i>	<i>Allongé</i>
5-6	<i>Demi plié</i>	
7-8	<i>Degagé derrière</i> , fechar 5ª	<i>Bras bas</i>
9-16	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- O conceito de oposição e suspensão, com os alinhamentos trabalhados em aula devem projetar-se de forma visível neste *port de bras*, pela coordenação, respiração acentuada, projeção do olhar e da presença.

Matriz de aula do final de leção autónoma

Aula nº 28: 1/04/2022 – 13h00 às 14h15 – sala ¾
Lecionação autónoma - 2º bloco – sistematização de imagética das alunas
Professora cooperante: Professora Inês Cerqueira
Professora estagiária: Sara Afonso
Objetivo geral: Promover a aprendizagem da dança clássica através do incremento da consciência e do autoconhecimento corporal, a partir da imagética.
Objetivo específico: consolidação dos conteúdos programáticos em estudo, nomeadamente: subidas à ½ ponta (<i>battement frappé</i> e <i>battement fondu</i>), sustentação de pernas a 90ª, manutenção dos alinhamentos e suspensão no trabalho de direções, manutenção da rotação externa, novas dinâmicas de acentuação do <i>battement jeté</i> e <i>battement frappé</i> , promoção dos isolamentos.
Recursos didático-pedagógicos: imagens desenvolvidas pelas alunas para os 7 conceitos corporais - última aula do bloco – sistematização.
Estratégia: integração da imagética desenvolvida pelas alunas no âmbito do exercício de associação de ideias para promoção da criatividade e neuroplasticidade, que demonstrem a compreensão de conceitos e permitam o bom desempenho da TDC.

Barra

1. Aquecimento - *battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De frente para a barra, 1ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé, 1ª posição</i>
3-4		Mãos na barra
1-8	<i>2 battement tendu à la seconde</i>	
9-10	<i>Demi plié</i>	
11-12	<i>Degagé à la seconde</i>	
13-14	Esticar	
15-16	Fechar	
1-16	<i>% devant</i>	
1-16	<i>% derrière</i>	
1-16	<i>Cambré</i> ao lado direito	
	<i>% esquerda</i>	<i>Allongé, bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Advertir, demonstrando, a qualidade que se pretende num *battement tendu*: o pé deve passar todo pelo chão, sem levantar os dedos articulando o pé progressivamente na saída e chegada à 1ª posição;
- A anca deve manter-se estável, sem oscilar a cada entrada e saída da perna;
- Manutenção da rotação coxofemoral de acordo com *en dehors* que possui;
- Reforçar o alinhamento de joelhos e pés nos demi pliés;

2. *Pliés*

<i>Plié</i>		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 1ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª posição
3-4		2ª posição
1-4	<i>Demi plié</i>	<i>Demi port de bras</i>
5-12	<i>Grand plié</i>	
13-14	<i>Demi plié</i>	
15-16	<i>Dégagé à la seconde</i> , transfere para 2ª pos.	
1-14	% 2ª posição	
15-16	Fecha 5ª pos.	
1-14	% 5ª posição	
15-16	<i>Dégagé devant</i> , transfere para 4ª pos.	
1-14	% 4ª posição.	
15-16	<i>Demi rond de jambe en dehors</i> , fecha 1ª posição.	
1-8	1º <i>port de bras</i>	1ª posição
9-16	<i>Relevé</i>	
	Descer	<i>Allongé</i> 2ª pos., <i>bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar os alinhamentos corretos, destacando a parte inferior do corpo, onde no *plié* e *grand plié* deve estar presente o alinhamento do joelho com pé de apoio para prevenção de lesões;
- Respeitar o *en dehors* possível para cada corpo – (“**Puxar fitas do interior das coxas**” / “**ervilha ativa e adesivo visível**”);
- Lembrar que no *plié* em 4ª posição o peso do corpo encontra-se entre as duas pernas com a bacia alinhada (“**régua**” / “**faróis**”), virada para a frente;
- Assegurar que o *port de bras* que acompanha o *grand plié* revela coordenação e também um caráter ligado e fluido;
- Todo o exercício deve manifestar um caráter ligado, através da respiração, alongamento e crescimento, quer pela qualidade estética desejável, quer pela oxigenação dos músculos.

3. *Battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1-4	2 <i>battement tendu devant</i>	
5-6	1 <i>battement tendu devant</i>	<i>Allongé</i> , <i>bras bas</i>
7	Vira <i>éffacé</i>	1ª posição, cabeça mão
8	Pausa	Cabeça fora
9-14	3 <i>battement tendu devant</i>	
15-16	Vira <i>en face</i>	Cabeça mão, 2ª posição
1-6	3 <i>battement tendu à la seconde</i>	
7-8	1 <i>battement tendu à la seconde</i>	<i>Allongé</i> , <i>bras bas</i>
9-12	<i>Cou de pied devant</i>	1ª posição, cabeça mão
13	Fecha <i>derrière</i>	2ª posição
14-16	Pausa	
	% <i>en dedans</i>	

Nota: ao executar *en dedans*, após *cou de pied derrière* pode fechar 5ª posição em *plié*, *relevé*, *demi detourné*, para treinar *demi detourné*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Destacar o acento e dinâmica do *battement tendu*;
- Advertir, demonstrando, a qualidade que se pretende num *battement tendu*: o pé deve **passar todo pelo chão**, sem levantar os dedos. A anca deve manter-se estável e alinhada, sem oscilar a cada entrada e saída da perna (**isolamento**) mantendo o *en dehors* (“**alfinete**” / ‘**adesivo**’). Verificar que a perna de trabalho não cruza demasiado quando vai à frente e atrás e, ao lado, não abre atrás da linha do corpo; neste ano continua a garantir-se o fortalecimento da perna de base. Assegurar, portanto, que ela se mantém alongada, que o arco do pé está sustentado e que o uso das **forças opostas** (“**empurrar setas**”) é aplicado sem deixar o corpo ‘sentar’ na perna de base.
- Reforçar que a mudança de direção é movida pelo calcanhar;
- Vincar a passagem dos pés por primeira posição aquando do *demi detourné*.

4. *Battement jeté*

<i>Battement jeté</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª pos., olha a mão
3-4		2ª posição, cabeça fora
1-4	<i>2 battement jeté devant</i>	
5-6	<i>1 battement jeté devant</i>	<i>Allongé</i> , <i>bras bas</i>
7	<i>Vira éffacé</i>	1ª posição, cabeça mão
8	Pausa	Cabeça fora
9-14	<i>3 battement jeté devant</i>	
15-16	<i>Vira en face</i>	Cabeça mão, 2ª posição
1-6	<i>3 battement jeté à la seconde</i>	
7-8	<i>1 battement jeté à la seconde</i>	<i>Allongé</i> , <i>bras bas</i>
9-12	<i>Cou de pied devant</i>	1ª posição, cabeça mão
13	<i>Fecha derrière</i>	2ª posição
14-16	Pausa	
	<i>% en dedans</i>	

Nota: ao executar *en dedans*, após *cou de pied derrière* pode fechar 5ª posição em *plié*, *relevé*, *demi detourné*, para treinar *demi detourné*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Reforçar as correções dadas no *battement tendu*: estabilização da bacia (alinhar bacia e isolar a perna), articulação do pé pelo chão, estabilidade da perna de trabalho (alinhamento e alongamento – arco do pé, oposição);
- Apelar à dinâmica forte e enérgica do passo e à amplitude de 45°;
- Destacar a qualidade de *staccato*;
- A utilização do braço à 1ª posição juntamente com as direções mantém-se, de modo a ir sendo, de forma progressiva e reforçadamente, interiorizada.

5. *Rond de jambe par terre*

<i>Rond de jambe par terre</i>		
Tempo	Descrição	Observações
$\frac{3}{4}$	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1		<i>Allongé de bras bas</i>
2	<i>Plié</i>	<i>Bras bas</i>
3	<i>Degagé devant</i>	1ª
4	<i>Demi rond de jambe en dehors</i>	2ª posição, cabeça $\frac{1}{4}$ volta
e	<i>Demi rond de jambe en dehors</i>	Cabeça frente
1-8	<i>4 rond de jambe à terre en dehors</i>	
9-10	<i>Passé par terre devant</i>	Tronco <i>en dehors, allongé</i>
11-12	<i>Passé par terre derrière</i>	Tronco <i>en dedans</i>
13-14	<i>Passé par terre devant</i>	Tronco <i>en dehors, allongé</i>
15-16	Pausa	
1-16	$\%$ <i>en dedans</i>	
1-6	<i>Rond de jambe a 45° en dehors</i>	Braço abre 2ª, por 1ª pos.
7-8	<i>Degagé, fecha 1ª posição</i>	
1-6	<i>Rond de jambe a 45° en dedans</i>	Braço abre 2ª, por 1ª pos.
7-8	<i>Degagé, fecha 1ª posição</i>	
1-16	<i>3º port de bras</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Reforçar a independência da perna ao executar o *rond de jambe* frisando que esta trabalha **isoladamente**;
- Apelar ao **controlo do centro** para ajudar a estabilizar a bacia, mantendo-a alinhada nos seus **faróis/régua** e na sua rotação máxima a partir da articulação coxofemoral (“**adesivo**” visível/ “**puxar as fitas para a frente**”). Solicitar a manutenção do *en dehors* desde o início ao fim do *grand rond de jambe*;

- A perna de trabalho não deverá cruzar, nem à frente nem atrás. Deve manter-se sempre na linha da 1ª posição;
- Relembrar que o pé tem de passar pelo chão como um todo, quando passa pela 1ª posição;
- Correta colocação do braço à segunda posição para assegurar o fortalecimento e estabilidade do tronco;
- Fazer uso das forças opostas (“prender fita no pé de base e no cabelo”); fazer uso da suspensão com “cabelo preso na estrela” (momentos de *allongé*, início do 3º *port de bras* quando inclina à frente e antes do *cambré* – “jogo do limbo”).

6. *Battement fondu*

Battement Fondu		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª posição
3-4	<i>Dégagé à la seconde</i> , 45°	2ª posição
1-4	1 <i>battement fondu devant</i> 45°	<i>Demi port de bras</i>
5-8	<i>Relevé</i> , descer	
9-16	% <i>à la seconde</i>	
1-8	% <i>derrière</i>	
9-12	1 <i>battement fondu à la seconde</i> 45°	<i>Demi port de bras</i>
13	Junta 5ª <i>allongé</i>	
14	<i>Demi detourné</i>	
15	Desce da ½ ponta	
e 16	<i>Dégagé à la seconde</i> , 45° % esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar a coordenação dos braços com as pernas durante o *battement fondu*. Além da simultaneidade no recolhimento e expansão das pernas, estas devem estar coordenadas com os braços que fazem *demi port de bras*, chegando o braço à posição *à la seconde* exatamente ao mesmo tempo que a perna de apoio estica e a perna de trabalho chega aos 45°;

- Reforçar a qualidade elástica pretendida – a **suspensão** antes de cada *battement fondu* e a manutenção da **rotação externa** no *demi plié* conferem a resistência e a qualidade ligada e elástica pretendidas.
- Verificar a descida dos calcanhares da ½ ponta das alunas no que respeita à manutenção do *en dehors* vindo da articulação da coxofemoral (manter ‘adesivo’ visível);

7. Rond de jambe en l’air

Rond de jambe en l’air		
Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé, 1ª pos.</i>
3-4	<i>Degagé à la seconde, 45º</i>	2ª pos.
1-12	<i>3 rond de jambe en l’air en dehors</i>	2ª pos.
13-14	<i>Degagé à la seconde</i>	
15-16	Sobe 45º	
1-14	<i>% en dedans</i>	
15-16	Fecha 5ª devant	
1-16	<i>Retiré devant</i>	
1-2	Fecha 5ª devant	
3-4	<i>Demi-detourné</i>	
5-8	Desce da ½ ponta	<i>Allongé, bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

Assegurar de:

- Manutenção da **rotação** coxofemoral;
- **Isolamento da perna** sem mexer a coxa;
- **Alinhamento** da bacia e aplicação de **forças opostas**, vigiando o lado oposto à perna de trabalho para que verticalize;
- **Alinhamento** do pé no *retiré* (demonstrar brilhante no calcanhar – imagética que conhecem do ano letivo anterior).

8. *Battement frappé*

<i>Battement frappé</i>		
Música	Descrição do exercício	Observações
2/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª pos.
3-4	<i>Dégagé à la seconde</i> , 45°	2ª pos., cabeça ¼ de volta
1-4	<i>2 battement frappé devant</i>	2ª pos.
5-8	<i>Relevé</i> , descer	
9-16	% <i>à la seconde</i>	
1-2	<i>Pas tombé coupé sur place</i> à frente	1ª pos., cabeça mão
3-4	<i>Cou de pied</i>	
5-6	<i>Petit développé à la seconde</i>	2ª posição, cabeça frente
7-8	Sustentar a perna	
1-8	% <i>Pas tombé coupé sur place</i> atrás % tudo <i>en dedans</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Assegurar a manutenção da rotação coxofemoral, e o **isolamento da perna** sem mexer a coxa – relembrar a imagem da “**barbie**” e do “**guindaste**”;
- Colocação do **peso**, com a ajuda do controle do centro e das forças opostas, à frente da linha da gravidade para executar a subida à ½ ponta com controle;
- Descer da ½ ponta com manutenção do calcanhar de base em bom *en dehors*.

9. Adágio

Adágio		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1		<i>Allongé</i>
2		Vira <i>éffacé</i> , 1ª pos.
3-4		2ª pos.
1-2	<i>Battement retiré devant</i>	<i>Bras bas</i> , 1ª
3-4	<i>Developpé devant</i>	3ª posição
5-6	<i>Pausa</i>	
7	<i>Degagé</i>	Abre 2ª posição
8	Fecha 5ª posição	<i>Bras bas</i>
9-16	%	
e	Vira <i>en face</i>	
1-16	% <i>à la seconde</i>	
e	Vira <i>éffacé</i>	
1-16	% <i>derrière</i>	
e	Vira <i>en face</i>	
1-16	% <i>à la seconde</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Incentivar a amplitude das pernas, preferencialmente a 90º, sem descurar os alinhamentos: orientar para o cuidado no **alinhamento** da bacia no *battement developpé*, evitando a retroversão da mesma na subida da perna
- Reforçar o papel da respiração, do crescer e alongar (**oposição**) nas pausas e extensões de pernas. A respiração acompanha cada movimento para gerar leveza e sustentação na execução, ao mesmo tempo que ajuda a conferir uma estética de adágio - gerir o esforço no exercício uma vez que é exigente quer a nível físico, quer a nível artístico;
- Reforçar a **suspensão** nas mudanças de direção e início do *battement developpé*;
- Solicitar a componente ligada e contínua que caracteriza o adágio para atingir a qualidade artística pretendida nos alunos, apelando ao preenchimento da música, caracteristicamente mais lenta, através da qualidade ligada e contínua;

10. *Grand battement*

<i>Grand battement</i>		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	De lado para a barra, 5ª pos.	<i>Bras bas</i>
1		<i>Allongé</i>
2		Vira <i>éffacé</i> , 1ª pos.
3-4		3ª pos.
1-12	<i>3 grand battement jeté devant</i>	
13-14	Espera	Abre 2ª posição
15-16	Vira <i>en face</i>	
1-12	<i>3 grand battement jeté à la seconde</i>	
13-14	Espera	<i>Allongé, bras bas</i>
15-16	Vira <i>croisé</i>	1ª, 3ª posição
1-12	<i>3 grand battement jeté derrière</i>	
13-14	Espera	Abre 2ª
15-16	Vira <i>en face</i>	
1-12	<i>3 grand battement jeté à la seconde</i>	
13-14		<i>Allongé</i>
15-16		<i>Bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar a dinâmica balística do *grand battement* - saída da perna de forma enérgica;
- Alertar para o alinhamento de ombros/bacia (retângulo do corpo) nas mudanças de direção;
- O pé deverá passar todo pelo chão, de acordo com o treino nos *battement* anteriores, retirando daí a energia para subir;
- Alertar para o controle da perna na descida ao *degagé* e a energia com que a perna faz a aproximação ao chão;
- Solicitar a extensão e firmeza da perna de apoio.

Centro

11. Temps lié en dehors com cambré

Temps lié en dehors com cambré		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		
3-4		<i>Allongé de bras bas</i>
1	<i>Demi plié</i>	<i>Bras bas</i>
2	<i>Degagé devant</i> no <i>demi plié</i>	1ª pos. cab. inclina esq.
3	<i>Posé en avant</i> para <i>degagé derrière à terre</i>	Esq. sobe 3ª, dir. à 2ª
4	Espera	
5-6	<i>Cambré</i>	
7-8	Regressa	
e	Fecha 5ª pos., <i>vira en face</i>	
9	<i>Demi plié en face</i>	Esq. à 1ª pos.
10	<i>Degagé à la seconde</i> em <i>demi plié</i>	Esq. abre à 2ª
11	<i>Posé de côté</i> para <i>degagé à la seconde à terre</i>	
12	Espera	<i>Allongé</i> , dir. à 3ª
13-14	<i>Cambré</i> ao lado	
15-16	Regressa	
e	Fecha 5ª pos. <i>devant</i> , <i>vira croisé</i>	<i>Bras bas</i>
9-16	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Exercício feito *à terre* para trabalhar a estabilidade da transferência de peso;
- Orientar para a correta distribuição do peso nas duas para que a transferência de peso sem a barra se dê por cima, num movimento respirado e leve;
- Solicitar a passagem do pé todo pelo chão no *battement tendu en fondu*;
- Reforçar que o corpo deve avançar em bloco sempre com a bacia virada para a frente;
- Indicar que os braços acompanham o movimento de forma a ajudar à deslocação, com o olhar a acompanhar o movimento dos braços durante todo o exercício para o alcance da qualidade artística.

12. Plié

Plié		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	1ª pos. <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé, 1ª posição</i>
3-4		<i>2ª posição</i>
1-4	<i>Demi plié</i>	<i>Demi port de bras</i>
5-12	<i>Grand plié</i>	
13-14	<i>Demi plié</i>	
15-16	<i>Dégagé à la seconde, transfere para 2ª pos.</i>	
1-14	% 2ª	
15-16	<i>Dégagé à la seconde, fecha 5ª posição croisé</i>	
1-14	% 5ª	
15-16	<i>Dégagé devant, pausa em 4ª posição croisé</i>	
1-4	<i>Demi plié</i>	
5-8	<i>Relevé, baixar</i>	
9-12	<i>Demi plié</i>	
13-14	<i>Dégagé devant, fecha 5ª</i>	
15-16		
1-16	<i>1º port de bras</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Alinhamento da bacia, alinhamento do joelho com pé de apoio – seguir orientações da barra;
- Usar o *en dehors* possível ('adesivo visível');
- Assegurar que o *port de bras* que acompanha o *grand plié* revela coordenação e também um carácter ligado e fluido;

13. *Battement tendu*

<i>Battement tendu</i>		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª pos., olha a mão
3-4		Braço dir. à 2ª posição
1-6	3 <i>battement tendu devant</i>	<i>Allongé</i> no 3º, fecha 1ª pos.
7	Vira <i>en face</i>	1ª posição
8	Espera	2ª posição
9-14	3 <i>battement tendu devant</i>	.
15-16	<i>Demi plié</i>	
1-8	4 <i>battement tendu à la seconde</i>	
1-4	<i>Double battement tendu</i>	<i>Demi port de bras</i>
5-6	Vira <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
7-8	Espera	Braço esquerdo à 1ª pos.
	% esquerda	
	% <i>en dedans</i>	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Articulação do pé pelo chão sem levantar os dedos;
- Bacia estável alinhada, sem oscilar a cada entrada e saída da perna (**isolamento**) mantendo o *en dehors* (**'adesivo'**);
- Perna de base forte alongada, arco do pé sustentado e uso das **forças opostas**;
- Ação de mudança de direção pelo calcanhar.

14. Adágio

Adágio		
Tempo	Descrição	Observações
4/4	5ª pos. <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-3		
4		<i>Allongé de bras bas</i>
1-2	<i>Battement retiré devant</i>	1ª
3-4	<i>Battement développé devant</i>	Esq. 3ª pos., dir. 2ª pos.
5-6	<i>Pausa</i>	
7	<i>Degagé devant</i>	Esq. 2ª pos.
8	Fecha 5ª	<i>Bras bas</i>
9-16	% <i>derrière</i>	
1-8	% <i>à la seconde</i>	
9	Vira ponto 7	
10	<i>Degagé derrière</i>	1ª posição
11-13	<i>Battement relevé lent</i>	1º arabesque
14	<i>Degagé</i>	
15	Fecha 5ª	
16	Vira <i>croisé</i> % esquerda	<i>Bras bas</i>

Orientações para intervenção pedagógica:

- Solicitar movimento respirado, leve e fluído, verificar os **alinhamentos** (bacia, rotação coxofemoral até ao cuidado com o alinhamento do pé) e reforçar a necessidade de controle do centro, **suspensão** na passagem de duas pernas para uma, atenção ao lado **oposto da perna de trabalho**, gestão do peso para manutenção de equilíbrio.

Allegro

15. Temps sauté

Temps sauté de 1ª, 2ª e 5ª posição		
Tempo	Descrição	Observações
2/4	1ª posição, <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-3		
4		<i>Allongé</i>
1	<i>Plié</i>	<i>Bras bas</i>
e 2 e 3	2 <i>Temps sauté</i> de 1ª	
4	Esticar	
1	<i>Plié</i>	
e 2	<i>Échappé</i> à 2ª pos.	2ª pos., cabeça fora
e 3	<i>Temps sauté</i> de 2ª	
4	Esticar	Cabeça <i>en face</i>
1	<i>Plié</i>	
e 2 e 3	2 <i>temps sauté</i> para 1ª	<i>Bras bas</i>
4	Esticar	
1	<i>Plié</i>	
e 2	<i>Temps sauté</i> para 5ª <i>épaulement croisé</i>	
3-4	Esticar	
	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Como primeiro exercício de saltos, o objetivo concentra-se na consciência da articulação do pé;
- Alertar para a consciência da aterragem e o alinhamento do joelho com os pés, trabalhando a elasticidade do *demi plié*;
- Em qualquer posição, os pés, aquando dos saltos, deverão esticar bem direcionados para o chão;
- Apelar à importância da respiração, necessária á resistência exigida nos saltos para viabilizar a técnica.

16. *Assemblé*

Assemblé		
Tempo	Descrição	Observações
3/4 4/4	5ª posição, <i>en face</i> , dir. atrás	<i>Bras bas</i>
1-3 4		<i>Allongé</i>
1 e 2 3-4 5-12 13 14-15 16 1 e 2 3-4 5-12 13-16	<i>Plié</i> <i>Assemblé en avant</i> Estica % duas vezes <i>Plié</i> <i>2 changement de pieds</i> Esticar <i>Plié</i> <i>Assemblé devant</i> Estica % duas vezes <i>Demi port de bras</i> % esquerda	<i>Bras bas</i>

Nota: Pedir às alunas para rever e executar o exercício à direita e à esquerda *en arrière*.

Orientações para intervenção pedagógica:

- Alertar para a articulação do pé e para a receção do salto com o alinhamento do joelho e pés, trabalhando também a elasticidade do *plié*;
- Em todas as posições, esticar pés bem direcionados para o chão;
- Apelar à importância da respiração, necessária á resistência exigida nos saltos para viabilizar a técnica.

17. *Sissone fermée*

<i>Sissone fermée</i>		
Tempo	Descrição	Observações
3/4	5ª posição, <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1-2		<i>Allongé</i> , 1ª pos.
3-4		2ª pos.
1	<i>Plié</i>	
e 2	<i>Sissone fermée de côté à direita</i>	
3-4	Estica	
5-8	% esquerda	
1-8	% tudo	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Assegurar o movimento simultâneo de saída das pernas;

18. *Port de bras*

<i>Port de bras</i>		
Música	Descrição do exercício	Observações
4/4	5ª posição, <i>croisé</i>	<i>Bras bas</i>
1-3		
4		<i>Allongé</i>
1-7	1º <i>port de bras</i>	
8		1ª
e		Esq. à 3ª pos., dir. à 2ª pos.
9-16	2º <i>port de bras</i>	
1-10	3º <i>port de bras</i>	
11	<i>Battement tendu à la seconde en face</i>	
12	Fecha <i>derrière</i> , vira <i>croisé</i>	
	% esquerda	
1-2	Passo à direita, <i>en face</i>	2ª pos.
3-4	<i>Cou de pied derrière</i>	<i>Allongé de bras bas</i>
5-6	<i>Demi plié</i>	
7-8	<i>Dégagé derrière</i> , fechar 5ª	<i>Bras bas</i>
	% esquerda	

Orientações para intervenção pedagógica:

- Apelar à respiração que conduz às suspensões que alongam o movimento e lhe conferem a qualidade artística;
- Movimento contínuo, ligado;
- Realçar o foco do olhar a percorrer o público na movimentação dos braços;
- Verificar se a posição *croisé* não cruza demasiado o corpo.

ANEXOS

Anexo 1: Portaria n.º 223-A/2018 de 03 de agosto

Figura 3: Portaria n.º 223-A/2018 de 03 de agosto

Componentes de currículo (c) Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Formação Artística Especializada	630	630	1260
Técnicas de Dança (d)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (e)	(e)	(e)	

Fonte: documento disponibilizado pelo GED aos encarregados de educação

Anexo 2: Exemplos de diário de bordo das alunas – 1º bloco

Figura 4: Exemplo 1 de diário de bordo das alunas – 1º bloco

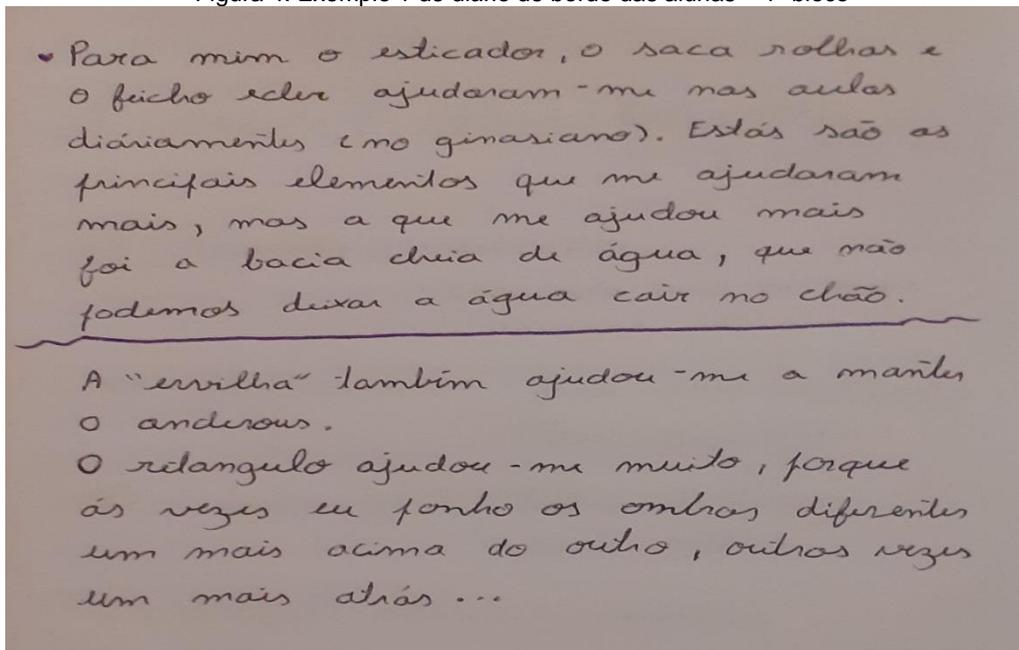


Figura 5: Exemplo 2 de diário de bordo das alunas – 1º bloco

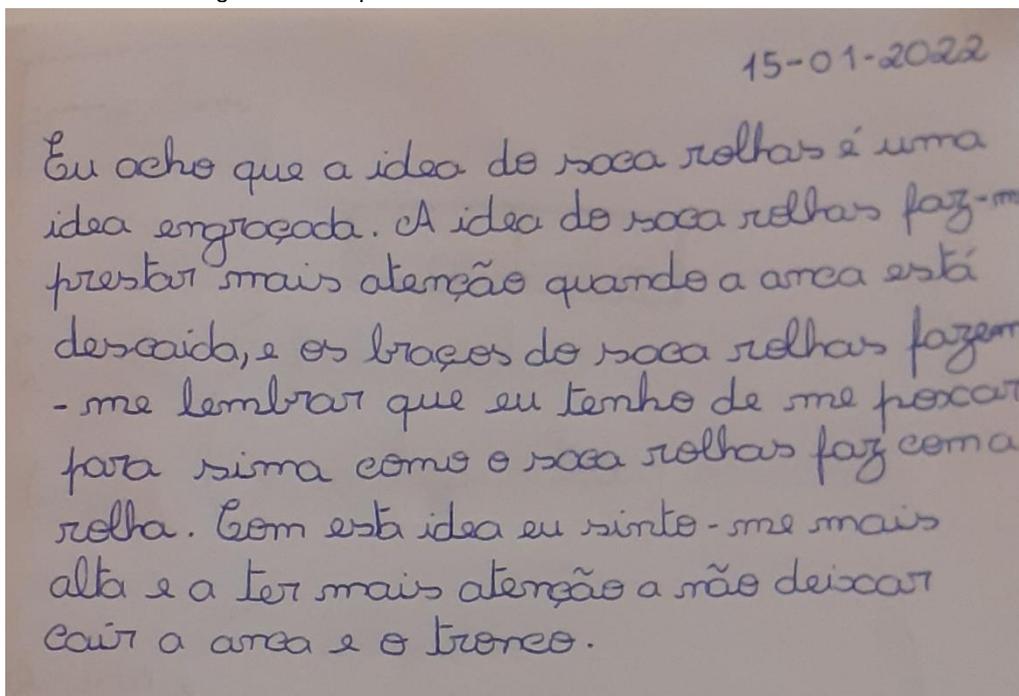


Figura 6: Exemplo 3 de diário de bordo das alunas – 1º bloco

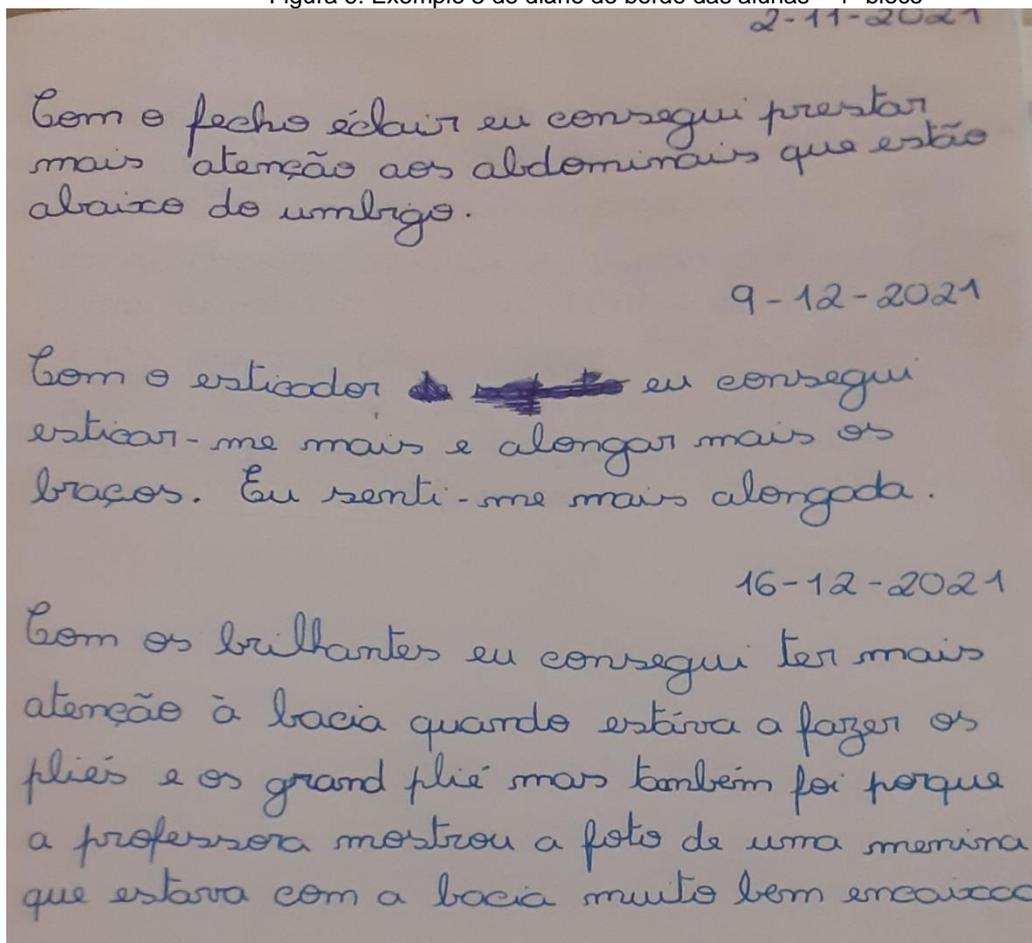
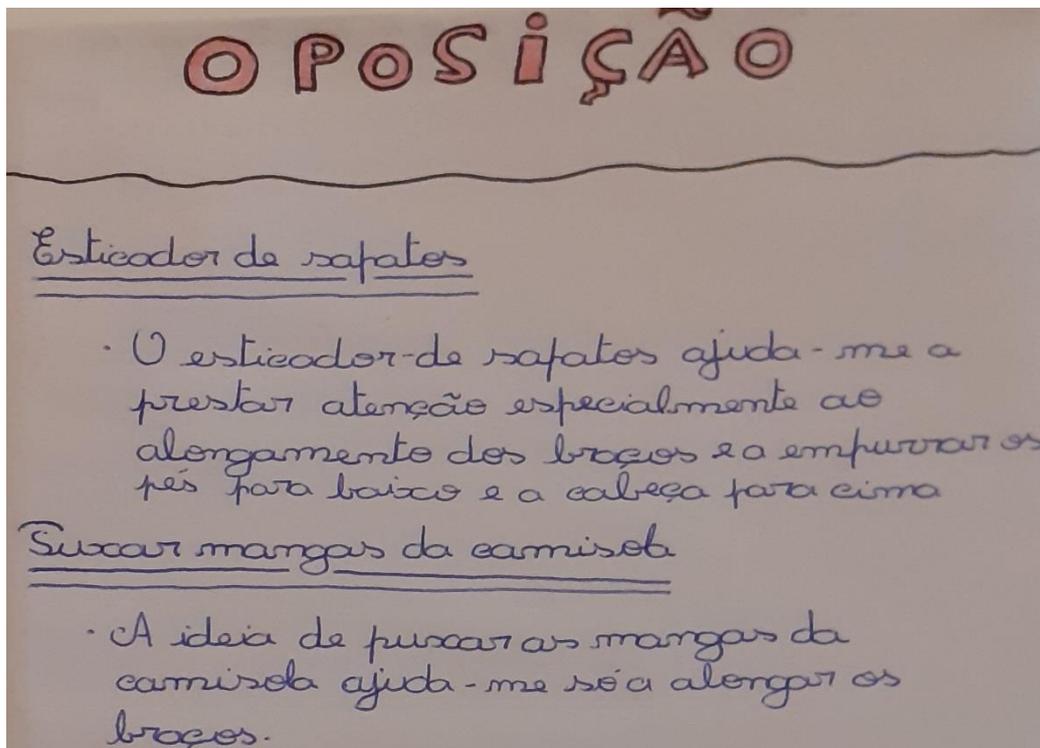


Figura 7: Exemplo 4 de diário de bordo das alunas – 1º bloco



Anexo 3: Abordagem do conceito de isolamento

Figura 8: Fotografia usada para correção da colocação dos ombros



Anexo 4: Exemplos de respostas ao questionário 2

Figura 9: Exemplo 1 de resposta ao questionário 2

1. Como foi para ti pensar em ideias para os conceitos? Elabora.
(Bom, divertido, criativo, fácil, interessante, desafiador, estimulante...)

No início foi fácil, pois mesmo antes da professora pedir para criarmos imagéticas, eu já tinha criado uma para ajudar-me nas aulas, foi muito interessante, mas foi fácil, porque a professora explicou muito bem os conceitos.

2. Sentes que a tua imagética te ajudou nas aulas? Como?

Acho que a imagética ajudou-me e passou a ser automática, sempre que eu fazia o port de bras lembrava-me da minha imagética.

3. A imagética das tuas colegas ajudou-te? Dá um exemplo.

Sim, a imagética do aspirador foi a imagética que mais me ajudou para lembrar de colocar a barriga para dentro.

4. Que imagética te ajudou mais? A da professora, a tua, a das tuas colegas, ou o conjunto das três?

As imagéticas das minhas colegas ajudaram-me imenso, por exemplo:

1. Como foi para ti pensar em ideias para os conceitos? Elabora.
(Bom, divertido, criativo, fácil, interessante, desafiador, estimulante...)

Sara mim foi divertido, bom, interessante e desafiador, porque era preciso pensar e tentar que fizesse sentido o que nós tínhamos escrito de acordo com a imagética.

2. Sentes que a tua imagética te ajudou nas aulas? Como?

Sim, a minha imagética ajudou-me nas aulas a pôr os ombros para trás e para baixo e quando sinto que estou a pôr pressão na coluna eu estico-me e puxo-me para cima.

3. A imagética das tuas colegas ajudou-te? Dá um exemplo.

Sim a imagética das minhas colegas ajudou-me. A que me ajudou mais foi a trabalhar nos braços para sentir o seu peso e resistir. Esta foi a imagética que mais me ajudou porque ajuda a pôr os braços para ~~baixo~~ para baixo e para trás.

4. Que imagética te ajudou mais? A da professora, a tua, a das tuas colegas, ou o conjunto das três?

Sara mim todas as imagéticas ajudaram-me a melhorar nas aulas de clássica e a compreender melhor a imagética.

Figura 10: Exemplo 2 de resposta ao questionário 2

Anexo 5: Exemplos de diário de bordo das alunas – 3º bloco

Figura 11: Exemplo 1 de diário de bordo das alunas – 3º bloco

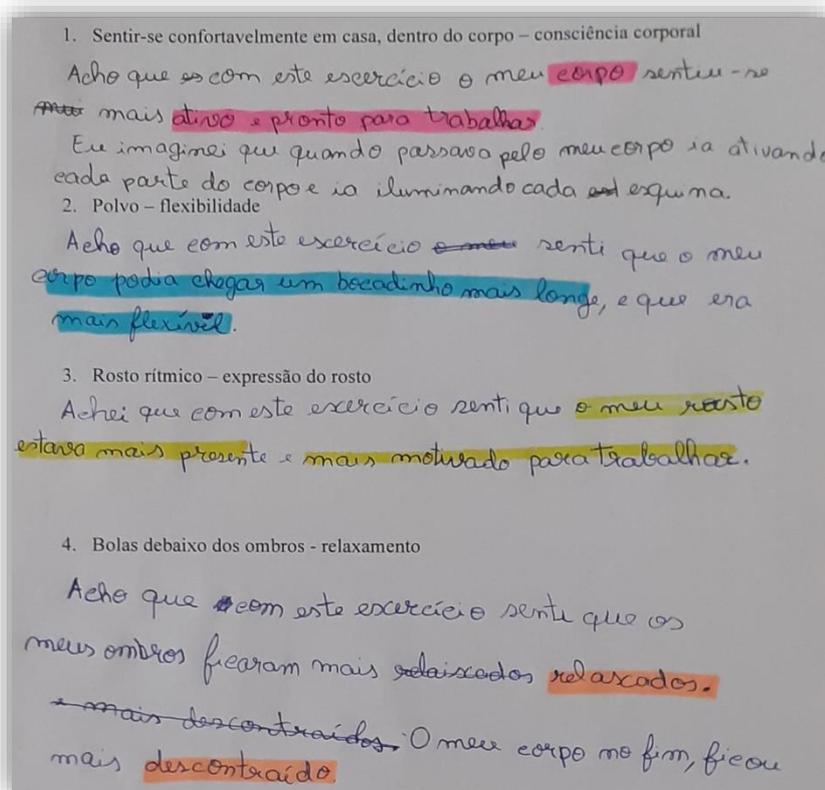
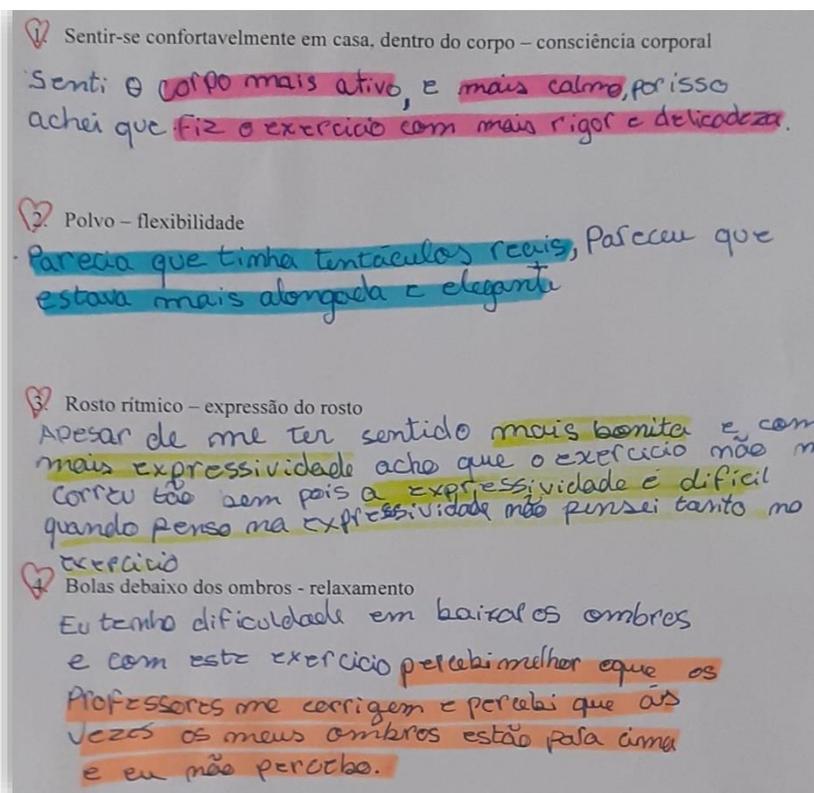


Figura 12: Exemplo 2 de diário de bordo das alunas – 3º bloco

Anexo 6: Esticador de sapatos

Figura 13: Esticador de Sapatos



Anexo 7: Aplicação da imagem do esticador de sapatos - oposição

Figura 14: Exploração da imagem do esticador de sapatos 1



Figura 15: Aplicação da imagem do esticador de sapatos 2



Anexo 8: Abordagem do conceito de oposição

Figura16: Fotografia usada para correção na oposição



Anexo 9: Aplicação da imagem dos brilhantes

Figura 17: Aplicação da imagem dos brilhantes enquanto faróis de um carro



Anexo 10: Sacarolhas

Figura 18: Sacarolhas



Anexo 11: Aplicação da imagem do adesivo – rotação externa

Figura 19: Aplicação da imagem do adesivo para assinalar rotação externa

