



Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 10, N.º 1, 2020
DOI: 10.34639/rpea.v10i1146
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Estratégias para o Ensino e Aprendizagem de Dança

Strategies for Teaching and Learning Dance

Maria João Alves

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md)
mjalves@fmh.ulisboa.pt

Margarida Moura

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md)
mmoura@fmh.ulisboa.pt

RESUMO

Construído com o objetivo de enfatizar a importância das estratégias de ensino no desenvolvimento harmonioso aos níveis cognitivo, psicomotor e socioafetivo do estudante de dança, este artigo reflete sobre os diversos conceitos subjacentes à intervenção pedagógico-didática em dança. Assim, são abordados neste estudo os estilos de ensino, enquanto definição e conceito, os modelos de intervenção e sua influência nas decisões pré-ativas do professor de dança e um conjunto abrangente de estratégias de ensino, tendo em conta o aluno de dança ou a turma. Posteriormente são apresentadas, de modo sintético, boas práticas de intervenção do professor no que respeita às dimensões de ensino de dança, destacando boas práticas de instrução-feedback, de organização/gestão de aula, de clima relacional e de disciplina na aula, e que os professores de dança devem privilegiar.

Palavras-chave: Estratégias de ensino; Modelos de Instrução e Feedback; Gestão de aula; Clima Relacional e Disciplina

ABSTRACT

Designed with the purpose of emphasizing the importance of dance teaching strategies in the cognitive, psychomotor and socio-affective' harmonious development of the dance student, this article reflects on the concepts underlying the pedagogical-didactic intervention in dance. Thus, this study addresses the teaching styles, as definition and concept, the intervention models and their influence on pre-active teacher decisions, and a comprehensive set of teaching strategies, regarding the dance student or the dance class. Subsequently, the best practices in dance teaching that dance teachers should privilege are summarized, highlighting the best practices of instruction and feedback, of organization/management of the class, and of relational climate/discipline.

Keywords: Teaching Strategies; Instructional & Feedback Models; Class Organization; School Relational Climate & Discipline

1. Introdução

O ensino da dança está imbuído, há centenas de anos, pelo modelo de ensino mestre-discípulo onde o “mestre” ensina dando diretrizes sem se questionar sobre possíveis estratégias de ensino ou de aprendizagem, conducentes ao desejável sucesso pedagógico do estudante de dança. Só analisando e discutindo como organizar, o que promover e de que forma potencializar apetências e competências na sala de aula, é que surge a possibilidade de pensar e de refletir sobre a prática pedagógica. A reflexão sobre o saber-fazer remete-nos para o conceito de professor eficaz, aquele que conduz os seus estudantes à eficiência pedagógica. Segundo Moura e Alves, (2016), a dança enquanto área de Educação Artística, deve considerar a tríade do Saber, do Saber-Fazer e do Saber Viver Junto (Comissão Europeia, 2010; Comissão Nacional da UNESCO, 2006; Delors et al., 1998) no sentido de valorizar e promover os atos de compor, de interpretar e de apreciar, e contribuir para o desenvolvimento criativo e cultural dos professores e dos alunos (Conselho Nacional de Educação, 2013).

É consensual entre os profissionais de dança com formação universitária que intervir em dança implica deter necessariamente um conhecimento pedagógico para desempenhar com eficácia o seu ensino-aprendizagem, salvaguardando a integridade do movimento como comunicação pessoal, social, emocional, espiritual e física (ACARA, n.d.) inerente ao praticante de dança.

Warburton, um conceituado investigador em dança e em teatro considerou, em 2008, que as “deficiencies in the skills needed to teach the con-

tent of dance (i.e., pedagogical knowledge) pose a bigger threat to effective instruction than familiarity with the subject being taught (i.e., content knowledge)” (p. 7), defendendo que o processo de aprendizagem para ensinar torna claros e compreensíveis os conceitos básicos da *sound pedagogy*, e revela ideias-chave e crenças pessoais sobre dança que dão origem a um ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente. O conceito de *Sound Pedagogy* utilizado por Warburton (2008) mas desenvolvido por Smith em 1994 (Austin & Sciarra, 2016) considera três elementos essenciais: *animação*, *reflexão* e *ação* para o desenvolvimento de um enquadramento pedagógico. O elemento *animação* refere-se a trazer a vida para situações de aula e introduzir novas experiências aos estudantes. A *reflexão* entende a criação de momentos e de espaços para explorar experiências vividas. Por último, a *ação* significa trabalhar com as pessoas de modo a capacitá-las a conseguirem mudanças significativas nas suas vidas (Austin & Sciarra, 2016).

Sims e Erwin (2012) destacaram que tornar dançarinos experientes e virtuosos em professores de dança sem qualquer conhecimento pedagógico é uma prática perigosa, por ser provável que possam inconscientemente prejudicar física ou mentalmente os alunos enquanto são conduzidos pela sua missão artística, mesmo que detenham personalidades carismáticas. Os autores defendem que os dançarinos profissionais “have to learn to transform their content knowledge into pedagogical formats suited to the characteristics of the students and settings in which they teach” (Sims & Erwin, 2012, p. 138). Apesar de nos revermos nestas afirmações, não nega-

mos a necessidade do sistema educativo português deter artistas-educadores nas escolas, para além de especialistas em dança. Anderson e Risner (2012) consideram ser necessário que os decisores políticos distingam e considerem, três tipos de instrutores: *professores-especialistas em dança, professores-generalistas e professores-artistas*, cada um com a sua função nas escolas, sendo que os *backgrounds* educacionais e as certificações necessariamente variariam de acordo com cada tipo. Segundo os mesmos autores, nos E.U.A. onde o papel do professor-artista se desenvolveu muito nos últimos 50 anos, os professores-especialistas são formados em programas universitários que focam a dança e a pedagogia da dança, alguns detêm uma ênfase maior no desenvolvimento artístico com competências de ensino adquiridas com um BFA (*Bachelor of Fine Arts*) em Artes Performativas, outros detêm um programa mais generalista (BA ou BS, *Bachelor of Arts and the Bachelor of Science*) e menos especialização no estudo de dança. Alguns especialistas de dança completaram um mestrado em dança MFA (*Master of Fine Arts*) indicando um alto nível artístico. Os professores-especialistas de dança são certificados ou credenciados e são equiparados a outros professores-especialistas noutras disciplinas como a matemática, física ou história. A sua função é desempenhar o ensino regular de programas curriculares de dança numa ou em mais escolas. Os professores-generalistas atuam no nível básico (elementar), que no caso português se situa no 1º Ciclo do Ensino Básico e na maior parte dos casos não tem curso nem formação para ensinar as artes. Entre estes professores existe um interesse em aprender sobre

as artes e sobre incorporá-las no trabalho que desenvolvem. Estes educadores são certificados como professores-generalistas, que funcionam integrados no sistema de ensino. Os professores-artistas em Portugal, também designados de artistas-educadores ou ainda artistas-animadores, normalmente não são certificados nem têm, muitas vezes, formação consistente em pedagogia, não obstante assumirem elevada formação artística das áreas que lecionam. Com uma prática artística regular, treinados numa ou mais disciplinas artísticas, combinam o papel de intérprete e performer com o de professor/educador/animador consequência da maior ou menor formação pedagógica. A sua experiência artística é uma mais valia no processo de ensino-aprendizagem de dança. Na maioria das escolas portuguesas os professores-artistas assumem uma função de visitantes e coadjuvantes a tempo parcial, consequência de projetos e programas artísticos que as escolas acolhem ou propõem.

Em Portugal, temos ainda um longo caminho a percorrer para que os professores-especialistas em dança integrem o sistema de ensino regular. Já existem alguns professores-especialistas integrados no ensino vocacional e especializado de dança, com grupo de docência definido desde 2002 (Ministério da Educação, 2002). A situação atual dos professores-artistas situa-se no nível intermédio, entre os professores-generalistas e os professores-especialistas, ou seja, domina a sua arte e frequentemente procura e realiza formações pedagógicas específicas (universitárias ou não) conducentes a melhorar a sua prática pedagógica através da implementação de estratégias de ensino consideradas eficientes na

aprendizagem dos alunos. Os interessados em abrir ou integrar escolas de dança ou coordenar projetos artístico-educativos na área, obtêm certificação para a docência através de formações universitárias (Pós-graduações, Mestrado e Doutorado), aproximando-se do estatuto de professor-especialista.

2. Estilos e Estratégias de Ensino em Dança

O ensino de dança pode ser definido como um processo dinâmico e interativo que o professor impõe aos alunos numa situação de instrução, e em que ocorre um processo de transmissão de *skills* e conhecimentos de dança (Gray, 1984). Neste processo temos de considerar a atuação do professor de dança com a intenção de educar e ensinar a aprender, conceito de **intervenção didática** definido e desenvolvido por Noguera (1991). Assim, esta, concretiza-se na sala de aula através de três tipos de intervenção docente:

- intervenção técnica (técnica(s) de ensino utilizada(s));
- intervenção organizacional (controlo da atividade de aprendizagem do aluno);
- intervenção socioafetiva (relações interpessoais professor - aluno - comunidade educativa).

Segundo o mesmo autor (Noguera, 1991), o conjunto destas três interações comunicativa, organizacional e social, suporta um estilo de ensino. A **técnica de ensino** refere-se à forma como cada professor apresenta e transmite a informação aos estudantes e como reage à atuação do aluno:

“La Técnica de Enseñanza (T.E.) tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y con todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos.” (Noguera, 1991, p. 7).

Enquanto o estilo de ensino se refere ao modo ou à forma que as relações entre os elementos intervenientes no processo educativo assumem e se manifestam, através da apresentação, pelo professor, da matéria ou do conteúdo de ensino (Noguera, 1991). Por outras palavras, o **estilo de ensino** caracteriza-se pela forma peculiar de interagir com os alunos e manifesta-se nas decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas do professor. De acordo com Mosston e Ashworth (1986, 2008), as decisões do professor e a autonomia dos alunos na consecução das atividades determinam os estilos de ensino utilizados pelo docente de atividades físicas e organizam-se em duas grandes categorias: estilos de reprodução e estilos de produção. Mosston e Ashworth (1986; 2008) quando apresentam estes dois grupos de estilos, de reprodução e de produção, baseiam-se nas duas capacidades básicas do ser humano, a capacidade de replicar e a capacidade de descobrir ou criar novos conhecimentos, movimentos ou modelos. Os estilos de ensino de reprodução integram o agrupamento de estilos que se relacionam diretamente com o tipo de conhecimento que o professor veicula para o aluno, neste caso, quando é solicitado ao aluno a reprodução da matéria conhecida ou de conhecimentos em dança. Agrega os estilos de ensino: por comando, por tarefa, por avaliação recíproca/recíproco, por autoavaliação e por inclusão. A matéria a transmitir detém grande precisão e, muitas vezes, envolve

factos concretos, regras ou *skills* específicos. No outro grupo, de estilos de ensino de produção, os alunos são chamados a produzir novos conhecimentos enquanto os professores providenciam tempo para operações cognitivas conducentes a explorar e selecionar movimentos, através da resolução de problemas, por exemplo. A matéria ou conteúdos de dança são, neste caso, variáveis e muitas vezes contém princípios, conceitos e táticas.

Este agrupamento de estilos de produção inclui os estilos de ensino por descoberta guiada, por descoberta convergente, por produção divergente, por programa individual planeado pelo aluno, iniciado pelo aluno e por autoensino.

Grupos de estilos de ensino de reprodução e de produção, segundo Mosston e Ashworth (1986; 2008) e baseado em Muska Mosston (1966)

Estilos de ensino de Reprodução de matéria ou conhecimentos em dança	Estilos de ensino de Produção de novos conhecimentos em dança
Comando Tarefa Avaliação recíproca/recíproco Autoavaliação Inclusão	Descoberta guiada Descoberta convergente Produção divergente Programa individual Autoensino

A abordagem ao ensino de macro dimensão, teve o seu expoente máximo no trabalho metodológico de Muska Mosston iniciado com seu livro *Teaching Physical Education* em 1966, e que desde essa data, foi objeto de estudo de uma quantidade considerável de autores que abordam os diversos estilos no ensino da dança (Byra, 2000, 2006; Cuéllar-Moreno, 1999, 2016; Dania & Tyrovola, 2017; Gibbons, 2007; Goldberger, Ashworth & Byra, 2012) ou abordam os estilos de ensino na dança numa perspectiva mais próxima das estra-

tégias pedagógicas (Alves, 2007; Butterworth, 2004; Harbonnier-Topin, 2011; Mainwaring & Krasnow, 2010).

Pondo em questão a conceção de como ensinar baseada nos estilos de ensino, Metzler (1983) defende que devemos encontrar modos de escolher os melhores aspetos dos vários estilos e reimplantar estes modelos de ensino segundo uma nova perspetiva. A conceção que apresenta, denuncia os estilos como abordagens ao ensino de macro dimensão, que incluem demasiadas decisões gerais e orientações de comportamento e centra-se em estratégias como abordagens de micro dimensão, definidas para dirigir situações de instrução específicas.

Hurwitz (1986) critica as descrições de Mosston por estas não evidenciarem os procedimentos completos para a sua implementação passo a passo, em relação aos passos introdutórios, aos episódios de instrução, de avaliação ou de aprendizagem. Assim, o autor aplica um modelo ao espectro dos estilos de ensino de Mosston, em que cada estilo é redefinido como uma estratégia de instrução. Este processo de aplicação do modelo de estratégia de instrução consiste: 1^o na transformação de cada estilo numa estratégia, em que cada estilo passa a ser visto como limitado a ajudar os alunos a aperfeiçoar um objetivo particular no domínio psicomotor, cognitivo ou socioafetivo; 2^o na substituição da estrutura de tomada de decisão dos estilos de ensino de Mosston pela estrutura do modelo – definição de cada estratégia do espectro de acordo com a sua macroestrutura e descrição de cada uma delas em termos da sequência de passos envolvidos na sua implementação; 3^o na comparação

das estratégias do espectro de acordo com as suas macroestruturas.

Também Noguera (1991), referindo-se aos autores de influência francesa, faz referência ao conceito de estratégias pedagógicas, que compreende as formas de intervir, desde o modo como se aborda no processo de ensino-aprendizagem até às estratégias mais globais, e que se assemelha ao conceito de estilo de ensino, já anteriormente explicitado. Metzler (2005) define **estratégia de ensino** como “a set of preplanned actions intended to bring about a specific short-term goal within the lesson or content unit” (p. 89). Assim, a estratégia de ensino é determinada antes da sessão como parte do plano de aula, ao contrário dos *skills* de ensino que acontecem rapidamente e como resultado da interação durante a sessão. Alguns modelos de ensino baseiam-se em muitas estratégias de ensino, outros recorrem a relativamente poucas.

Gurvitch e Metzler (2010), relacionam os modelos de instrução¹ e de feedback com as respetivas conceções sobre ensino-aprendizagem na dança, com o tema ou as grandes ideias a comunicar ao estudante e com os domínios prioritários de aprendizagem em cada unidade de ensino. A tabela 2, a partir dos modelos de instrução de Gurvitch e Metzler (2010) e adaptada para a dança, sistematiza a relação existente entre os modelos de instrução e feedback no ensino e na aprendizagem da dança com os temas e domínios prioritários.

1 “An instructional model (IM) is a comprehensive and coherent plan for teaching. Each IM includes the following components: theoretical foundation, learning domain priorities, guides for teacher decision-making, unique types of student learning tasks, assessments, and benchmarks for verifying the faithful implementation of the model” (Gurvitch & Metzler, 2010, p. 32, 34).

Para além dos modelos de Instrução Direta, Instrução Personalizada, Aprendizagem Cooperativa, Ensino por Pares, Questionamento e Ensino de Responsabilidade Pessoal e Social, Gurvitch e Metzler (2010) incluíram os modelos de instrução de Educação Desportiva e Jogos Táticos. À sua semelhança e considerando o ensino da dança adaptámo-los para Educação Artística e Jogos de Movimento. Tal como no Ensino da Educação Física é necessário prever um modelo de instrução convergente para uma educação desportiva em que o professor é um moderador e se centra nas competências de um desportista entusiástico, com literacia e competente, também o ensino da dança prevê um modelo de instrução convergente para uma Educação Artística em que o professor é um mediador de uma construção coletiva e individual, de ordem cultural e estético-artística, através da expressão de ideias e se centra nas competências de um intérprete-criador. Similarmente, adaptamos o modelo de instrução de Jogos Táticos a um modelo de Jogos de Movimento, em que ao invés do tema estar centrado no Ensino de jogos para a compreensão, este está centrado no Ensino de jogos para a cooperação e interação, e para a exploração de conteúdo divergente.

Retornando ao conceito de estratégias de ensino de Metzler (2005), estas baseiam-se em procedimentos e na criação de condições de realização relacionadas com os comportamentos de ensino considerados eficazes. Contêm ações específicas, planeadas pelo docente, no sentido de alcançar os objetivos de aprendizagem pré-definidos.

Tabela 1 – Modelos de instrução e feedback no ensino e aprendizagem da dança, temas e domínios prioritários (adaptação a partir de Gurvitch e Metzler, 2010).

Modelo de Instrução e feedback	Conceções sobre ensino-aprendizagem	Tema	Domínios prioritários
Instrução direta	O professor é a fonte principal de conteúdo e de decisões Os alunos reproduzem o modelo de desempenho do professor	O professor como líder de instrução	1.º: Psicomotor 2.º: Cognitivo 3.º: Socioafetivo
Instrução personalizada	O professor projeta aprendizagem independente. A instrução pode ser transmitida com recurso a materiais multimédia As turmas/unidades de ensino integram alunos com aptidões únicas e variadas	Os alunos progredem o mais rápido possível ou o mais lentamente que precisam	1.º: Psicomotor 2.º: Cognitivo 3.º: Socioafetivo
Aprendizagem cooperativa	O professor assume o papel de moderador O processo social da aprendizagem melhora a aquisição e o desempenho dos alunos A aprendizagem social, cognitiva e de desempenho estão inter-relacionadas	A aprendizagem do aluno acontece com, por e para o outro	Pode diferir e depender da tarefa atribuída Quando a tarefa atribuída tem um foco cognitivo, então: 1.º: (partilhado): Afetivo e Cognitivo 3.º: Psicomotor Quando a tarefa atribuída tem um foco psicomotor, então: 1.º: (compartilhado): Afetivo e Psicomotor 3.º: Cognitivo
Educação artística	O professor é o mediador de uma construção coletiva e individual, onde os alunos interagem significativamente A aprendizagem assenta no desenvolvimento de conhecimentos culturais e estético-artísticos, com recurso a uma gama variada de funções entre o criador e o intérprete Os alunos produzem/ compõem movimento de acordo com as próprias ideias ou veiculadas pelo professor	Aprender a expressar-se e a tornar-se um intérprete – criador com literacia cultural	Equilíbrio entre os 3 domínios: Afetivo Psicomotor e Cognitivo
Jogos de movimento	O professor é o guia da aprendizagem baseada em situações-problema A aprendizagem assenta na exploração de estímulos e ideias em contexto cultural, através de desafios cooperativos, com regras simples de início, desenvolvimento e fim Os alunos participam ativamente movendo-se para resolver situações-problema, através da improvisação a solo, em grupo ou com objetos	Ensino de jogos para a cooperação e interação e para a exploração de conteúdo divergente	Quando a tarefa atribuída tem um foco psicomotor ou afetivo, então: 1.º: (compartilhado): Afetivo e Psicomotor 3.º: Cognitivo Quando a tarefa atribuída tem um foco cognitivo, então: 1.º: (partilhado): Afetivo e Cognitivo 3.º: Psicomotor
Ensino por pares	Os alunos podem providenciar muitas das funções interativas da instrução, depois de mostradas/ preparadas pelo professor	Eu ensino-te, então tu ensinas-me...	Para o aluno: 1.º: Psicomotor 2.º: Cognitivo 3.º: Socioafetivo Para o tutor: 1.º: Cognitivo 2.º: Socioafetivo 3.º: Psicomotor
Questionamento	O professor adopta o papel de moderador do pensamento, da resolução de problemas e da descoberta do aluno Os alunos "pensam e depois movem-se"	Aluno como solucionador de problemas (pessoa resoluta)	1.º: Cognitivo 2.º: Psicomotor 3.º: Socioafetivo
Ensino de responsabilidade pessoal e social	O professor acede ao papel de conselheiro, negociador e mentor Os alunos precisam ser competentes para fazer escolhas socialmente responsáveis	Integração, transferência, capacitação e relações professor-aluno	1.º: Socioafetivo 2.º: Psicomotor ou Cognitivo, dependente do professor e do objetivo declarado da unidade de ensino

Também Cone e Cone (2011) propõem e descrevem um conjunto de estratégias de ensino aplicadas à dança, partindo do reconhecimento de estilos de aprendizagem individuais e baseando-se no princípio do *design* universal de Lieberman, Lytle e Clarcq (2008), que defende que as estratégias de ensino e de aprendizagem aplicáveis a estudantes com deficiência também potencializam a aprendizagem de todos os outros alunos. Dão como exemplo, que todos os alunos podem beneficiar do trabalho com um parceiro, conhecer o cronograma de atividades do dia ou receber feedback positivo específico. Conquanto esta última proposta esteja diretamente relacionada com o ensino de dança, consideramos a sistematização de Metzler (2005) no ensino da educação física bastante conseguida, razão pela qual a adotamos neste artigo.

3. Tipos de Estratégias no Ensino da Dança

Para Metzler (2005), as estratégias de ensino organizam-se em dois grandes grupos de operações: estratégias de ensino de instrução e feedback, e estratégias de ensino de gestão da aula.

As estratégias de ensino de instrução e feedback, incluem a informação específica sobre a forma de transmissão do conteúdo da aula, quer enquanto instrução, quer enquanto reação às respostas dos alunos (feedback), e têm como objetivo primordial facilitar diretamente o empenhamento nas atividades de aprendizagem planeadas pelo docente, podendo aplicar-se antes e durante a aula.

As estratégias de ensino de gestão da aula são um conjunto de procedimentos conducentes

a melhorar a organização da sessão ou unidade, para que a aprendizagem ocorra em condições de eficácia pedagógica e de modo que o professor maximize o potencial organizacional.

3.1. Estratégias de Instrução e Feedback

Como principais estratégias de instrução e feedback destacamos as estratégias de estruturação das tarefas/atividades e de empenhamento na aprendizagem; as estratégias de seleção e as estratégias de apresentação das tarefas/atividades de aprendizagem.

De forma relacionada e sintetizada a tabela 3 apresenta as estratégias de instrução e de feedback que o professor deve privilegiar nas aulas de dança, segundo Metzler (2005).

3.1.1. Estratégias de Estruturação das Tarefas/Atividades e de Empenhamento na Aprendizagem

A estruturação das tarefas refere-se à forma como os segmentos de prática são organizados. Esta forma de organização caracteriza-se por três operações essenciais e complementares: 1) aplicação de procedimentos necessários à realização da tarefa de aprendizagem; 2) utilização de recursos, materiais e humanos, para completar a tarefa; 3) atribuição de meios de responsabilização que indicam a importância ou significado da tarefa. Caracteriza-se, também, por um conjunto de elementos, considerados fundamentais à es-

Tabela 2 – Estratégias de instrução e feedback com os estudantes em dança: Estratégias de estruturação, de seleção e de apresentação das tarefas/atividades de dança (Metzer, 2005).

Estratégias de ESTRUTURAÇÃO das tarefas/atividades dos estudantes em dança	Estratégias de SELEÇÃO das tarefas/atividades dos estudantes em dança	Estratégias de APRESENTAÇÃO das tarefas/atividades dos estudantes em dança
<p>Variações na dificuldade da tarefa Adequação ao desenvolvimento do aluno Sequenciação de segmentos da tarefa para a prática</p> <p>Grupos para a prática de tarefas Promoção de tarefas abertas e fechadas Ensino por convite</p>	<p>Seleção e organização de atividades de aprendizagem do domínio psicomotor</p> <p>Programação e construção de atividades de aprendizagem do domínio socioafetivo</p> <p>Planificação e estruturação de atividades de aprendizagem do domínio cognitivo</p>	<p>Apresentação dinâmica da tarefa Questionamento frequente Contacto visual regular e controlo de proximidade professor-aluno Transmissão clara do modelo completo de informação Uso de informação correta e apropriada Verificação da compreensão do estudante, da informação transmitida</p>
<p>Estratégias de VARIAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO das tarefas</p>		
<p><i>Slow motion</i> Encadeamento inverso Seguir o líder Indicações verbais Variação das características do movimento</p>		

estruturação da tarefa, como sejam: a) a elucidação da duração da tarefa; b) a transmissão dos critérios de êxito de como realizar a tarefa; c) a comunicação da estrutura espacial (formações e evoluções espaciais); d) a explicitação sobre o local onde decorre a tarefa; e) a explicação das variações intra-tarefa; e) a apresentação das opções possíveis de alteração da tarefa ou do seu nível de dificuldade; f) o uso de sinais de atenção, de início e de fim das tarefas; g) a transmissão e a partilha de expectativas relativas à conduta e à responsabilidade dos alunos.

Como estratégias de estruturação das tarefas/atividades de dança e de empenhamento na aprendizagem destacamos:

- **Variações na dificuldade da tarefa.** A aprendizagem progride com recurso a tarefas e subtarefas mais e menos acessíveis, combinadas de forma progressiva.
- **Ensino por convite.** Os alunos são convidados a sugerir possibilidades de evolução na aprendizagem de tarefas ou elementos das mesmas.

- **Adequação do desenvolvimento.** As tarefas são planeadas tendo em conta o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e cognitivo dos participantes.
- **Sequenciação de segmentos da tarefa para a prática.** Após identificar e selecionar resoluções variadas de consecução da tarefa são sequenciados segmentos específicos conducentes à resolução selecionada.
- **Experimentação de tarefas abertas e fechadas.** Tarefas executadas em ambiente dinâmico, imprevisível (abertas) onde os estudantes adaptam as respostas em função das propriedades dinâmicas do ambiente, bem como, tarefas executadas em ambiente previsível e pré-definido onde os estudantes planeiam e decidem antecipadamente as suas respostas. Para *skills* abertos, os contextos da performance variam naturalmente de uma tentativa para outra. Para *skills* motores fechados, o contexto da performance necessita de ser alterado pelo professor.
- **Estruturação de grupos para a prática de tare-**

fas. Os estudantes são organizados em grupos para em conjunto praticarem e resolverem a tarefa proposta. Importa, nesta estratégia de estruturação, a relação entre os membros do grupo e a tarefa em prática.

- Cone e Cone (2011) sugerem, ainda, utilizar alguns estudantes, selecionados por indicação da turma, para ajudar os colegas fornecendo orientações, feedbacks e demonstrações de habilidades, salvaguardando a responsabilidade exclusiva do professor para modificar a atividade, resolver problemas de comportamento ou assistir estudantes fisicamente.

Sendo importante trabalhar as estratégias de estruturação das tarefas de dança, importa também variar essa mesma estruturação, possibilitando ao estudante opções de aprendizagem mais variadas e adequadas ao processo individual de aprendizagem. São as designadas estratégias de variação da estruturação da tarefa, como sejam:

Slow motion. A tarefa é realizada em câmara lenta facilitando a aprendizagem dos elementos essenciais ou ampliar momentos de clímax dessa mesma aprendizagem;

- **Encadeamento inverso.** A tarefa é realizada na sequência inversa à sua original explicação/demonstração, ou seja, se a tarefa assume três segmentos sequenciais, A, B e C será realizada pelos estudantes na lógica C, B e A;
- **Seguir o líder.** Os estudantes realizam a tarefa imitando e reproduzindo o comportamento do colega designado como líder;
- **Indicações verbais.** A tarefa é executada seguindo as indicações verbais que o professor transmite antes ou durante a realização da mesma;

- **Variação das características do movimento.** A tarefa é realizada com alternância da duração (curto, longo, normal, pausa), intensidade (forte, fraco, normal) e dinâmica (leve, firme, *staccato*, *legato*) dos movimentos que a caracterizam.

A tabela 4 sintetiza as estratégias de estruturação das tarefas e as estratégias de variação dessa mesma estruturação.

Tabela 3 – Estratégias de estruturação das tarefas/atividades dos estudantes em dança e estratégias de variação da estruturação das tarefas.

Estratégias de estruturação das tarefas	Estratégias de variação da estruturação das tarefas
Variações na dificuldade da tarefa Ensino por convite Adequação ao desenvolvimento do aluno Sequenciação de segmentos da tarefa para a prática Promoção de tarefas abertas e fechadas Grupos para a prática de tarefas	<i>Slow motion</i> Encadeamento inverso Seguir o líder Indicações verbais Variação das características do movimento

3.1.2. Estratégias de Seleção de Tarefas/Atividades de Aprendizagem

Tão importantes como as estratégias de estruturação das tarefas e atividades dos estudantes são as estratégias de seleção e as estratégias de apresentação dessas mesmas tarefas/atividades de aprendizagem.

Relativamente às estratégias de seleção de tarefas/atividades de aprendizagem realçamos:

- **Seleção e organização de atividades** de aprendizagem do **domínio psicomotor**, como sejam: estações de aprendizagem; rotações entre diferentes circuitos de atividades; jogos de movimento com vivência de papéis e funções diferen-

ciados; e tarefas cooperativas.

- **Programação e construção de atividades** de aprendizagem do **domínio socioafetivo**, a saber: tarefas de reflexão conjunta, professor-estudantes e estudantes-estudantes bem como tarefas de clarificação de valores socioafetivos.
- **Planificação e estruturação de atividades** de aprendizagem do **domínio cognitivo**. Neste concreto salientamos: as tarefas de pensamento crítico; de verificação de compreensão da informação transmitida; os trabalhos escritos na aula prática; as tarefas de trabalho autónomo realizado dentro e fora da aula; o registo vídeo, para autoanálise de elementos-chave da tarefa; a análise visual pelos pares; os projetos individuais ou de grupo; a conceção, pelos alunos, de atividades e de jogos e a integração curricular.

A tabela 5 sintetiza as estratégias de seleção das tarefas e respetivos exemplos.

Tabela 4 – Estratégias de seleção das tarefas/atividades dos estudantes em dança e exemplos concretos.

Estratégias de seleção das tarefas	Exemplos concretos
Seleção e organização de atividades de aprendizagem do domínio psicomotor	Estações de aprendizagem, rotações entre circuitos de atividades, jogos de movimento e tarefas cooperativas
Programação e construção de atividades de aprendizagem do domínio socioafetivo	Tarefas de reflexão conjunta professor-estudantes, estudantes-estudantes e tarefas de clarificação de valores socioafetivos
Planificação e estruturação de atividades de aprendizagem do domínio cognitivo	Tarefas de pensamento crítico, verificação de compreensão da informação transmitida, trabalho autónomo, registo vídeo, análise visual pelos pares, projetos individuais ou de grupo, conceção, pelos alunos, de atividades e de jogos e integração curricular.

3.1.3. Estratégias de Apresentação das Tarefas/Atividades de Aprendizagem

No que concerne às estratégias de apresentação de tarefas/atividades de aprendizagem em dança destacamos as indicações verbais, não verbais, quinestésicas e combinadas – audiovisuais e audioquinestésicas. Todas estas informações podem e devem ser mediadas através de recursos audiovisuais. Importa captar e manter a atenção dos alunos através de diferentes formas/estratégias como sejam:

Apresentação ativa e dinâmica da tarefa com recurso a inflexões de voz e humor na transmissão.

- **Contacto visual regular e controlo de proximidade de professor-aluno**, utilizando indicações audiovisuais diretas e personalizadas, dirigidas individualmente ou em pequenos grupos.
- **Clareza na transmissão do modelo completo de informação**, incluindo toda a informação específica à realização da tarefa, com destaque para as principais componentes críticas fundamentais ao sucesso da aprendizagem.
- **Uso de informação correta e apropriada** com recurso a vocabulário acessível, adequado ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor da população alvo.
- **Verificação da compreensão do estudante**, da informação transmitida, utilizando o questionamento verbal e direto ou jogos de relacionamento do conteúdo transmitido. A apresentação do bloco de conteúdo ou *set induction* constitui outra forma de verificação, tendo como objetivos, prever o conteúdo da aula para os alunos; afirmar os objetivos de aprendizagem; relacionar o

conteúdo com outras áreas de aprendizagem e aumentar o interesse e motivação do aluno para a aprendizagem.

- **Questionamento frequente**, seja em forma de instrução seja em forma de feedback interrogativo sobre o conteúdo a aprender.
- No uso do questionamento e dada a sua importância para uma aprendizagem eficaz, o professor de dança deve privilegiar como estratégias: focar as questões, distribuídas por questões de gestão, de comportamento ou de conteúdo; diversificar as questões, de forma a estimular e promover o desenvolvimento cognitivo na progressão hierárquica conhecimento – compreensão – aplicação – análise – síntese e avaliação das tarefas dos estudantes e usar as questões para aprendizagem. Preencher o tempo de espera; utilizar questões divergentes sempre que possível; estabelecer regras para responder às questões; responder apropriadamente às respostas incorretas; solicitar clarificação e razões associadas ao tipo de resposta dado; solicitar respostas para o grupo; e colocar questões verbais para conseguir respostas de movimento, são outras estratégias que o professor deve promover para facilitar e dar consistência ao questionamento na aprendizagem. Sabemos através do estudo de Alves (1998) que a interação pedagógica entre o professor de dança e os estudantes apresenta um domínio e controlo do intercâmbio comunicativo pelo professor e de dependência e pouca participação dos estudantes. Sugerimos que o ensino da dança deve privilegiar o recurso frequente ao questionamento.

A tabela 6 sintetiza as estratégias de apresentação das tarefas e respetivos exemplos.

Tabela 5 – Estratégias de apresentação das tarefas/atividades dos estudantes em dança e exemplos concretos.

Estratégias de apresentação das tarefas	Exemplos concretos
Apresentação dinâmica da tarefa	Inflexões de voz e humor na transmissão
Questionamento frequente	<i>Feedback</i> interrogativo
Contacto visual regular e controlo de proximidade professor-aluno	Indicações audiovisuais diretas e personalizadas, individualmente ou em pequenos grupos
Transmissão clara do modelo completo de informação	Informação específica e principais componentes críticas da tarefa a realizar
Uso de informação correta e apropriada	Vocabulário acessível ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor dos estudantes
Verificação da compreensão do estudante, da informação transmitida	Questionamento verbal e direto ou jogos de relacionamento do conteúdo

O sucesso na realização das tarefas e das habilidades rítmico-expressivas e técnico-formais em dança resulta do tipo de prática promovido pelo professor, muito especialmente do trabalho sobre os aspetos críticos a melhorar, definido por Lee, Chamberlin e Hodges, (2001) como *Attention cuing*, um tipo de prática em que a ênfase é colocada num aspeto crítico particular da execução a melhorar, enquanto se mantém o desempenho com sucesso da habilidade total. Assim, a condução da informação, o uso de feedbacks e o tipo de comunicação constituem elementos fundamentais para o sucesso do estudante.

Os estudos incidentes na análise da interação pedagógica em Dança (Alves, 1998; Brunelle & Carufel, 1982; Lord, 1981-82; Robalo, 1988), apontam para um perfil do professor de dança caracterizado por se centrar no conteúdo, ser diretivo, apresentar a demonstração como estratégia dominante e ser hábil na organização pedagógica.

Ainda Robalo (1988), aponta os seguintes comportamentos ordenados de modo decrescente para o professor de Dança Moderna: feedback; instrução-conteúdo com demonstração; instrução de carácter verbal; organização; e acompanhamento da estrutura rítmica. Brunelle e Carufel (1982) observaram o feedback fornecido pelos professores especializados em Dança, e concluem que o canal auditivo foi preferencialmente utilizado, com carácter individual; com preponderância do feedback prescritivo, secundado pelo avaliativo; com referencial específico relativo ao espaço e coincidente com o desempenho motor.

Os alunos em nível avançado de aprendizagem conseguem evoluir com menos quantidade de feedback, todavia os feedbacks têm de ser muito específicos, precisos e congruentes. Por sua vez, os alunos iniciados precisam de grande quantidade e diversidade de feedback, incluindo os feedbacks afetivos, que motivam e reconhecem os esforços dos estudantes (Schmidt & Wrisberg, 2008).

É através do feedback que o aluno corrige e aperfeiçoa a sua aprendizagem pelo que o professor, no seu processo de ensino-aprendizagem deve considerar, segundo Metzler (2005) que é sempre melhor mais feedback do que pouco feedback; é mais eficaz feedback específico sobre o conteúdo transmitido do que feedback geral; é mais produtivo feedback imediato à execução do aluno do que o feedback mais tardio; ajuda mais o aluno feedback avaliativo justificado, com atributos corretivos, do que o feedback avaliativo simples (positivo, negativo ou neutro); é mais eficiente feedback combinado/misto – audiovisual ou audioquinestésico – do que o feedback sim-

ples, apenas verbal ou visual ou quinestésico/tátil; é mais eficaz na evolução da aprendizagem do estudante feedback individual e personalizado do que feedback coletivo (Guss-West & Wulf, 2016; Jeon, Baek, & An, 2017; Magill, 1998; Rink, 2003; Wulf, 2002).

Importa que o professor, na sua intervenção pedagógica e artística, privilegie os feedbacks de performance, individuais, audiovisuais e audioquinestésicos, emitidos imediatamente após a execução do estudante, congruentes, precisos e específicos do conteúdo a aprender.

O tipo de comunicação que o professor de dança utiliza na sua prática pedagógica e artística, tal como o feedback pedagógico, interfere diretamente com o sucesso, mais ou menos conseguido, da aprendizagem dos seus estudantes.

O processo de ensino do professor e de aprendizagem do aluno é essencialmente um processo interativo e dialético da atividade comunicativa que se estabelece entre ambos. A este nível apresentam-se estratégias de comunicação, do professor, que contribuem para a eficiência na aprendizagem, a saber:

Preleção verbal. O professor comunica verbalmente enquanto os alunos ouvem;

- **Demonstração modelada.** O professor providencia o seu próprio modelo de informação;
- **Combinação preleção/demonstração.** O professor modela cada parte da informação à medida que a transmite aos alunos;
- **Demonstração ativa.** Os alunos seguem o professor à medida que este fala e demonstra;
- **Demonstração em câmara lenta.** Os alunos seguem o professor como na demonstração ativa, mas em câmara lenta;

- **Comunicação verbal ou modelada pelos pares.** Um aluno comunica verbalmente e providencia um modelo para outro aluno, grupo de alunos ou turma;
- **Folhas da tarefa.** A informação das tarefas de aprendizagem é providenciada sob a forma escrita;
- **Sinais de estação.** Cada estação de aprendizagem tem a sua folha ou sinal para que os alunos leiam;
- **Tipos de media.** O professor utiliza como reforço do discurso verbal, vídeos, filmes, áudios, fotos, figuras, desenhos, etc. para transmitir informação, como conceitos abstratos, sentimentos e novas ideias.

Tabela 6 – Estratégias de comunicação do professor sobre as tarefas/atividades dos alunos em aulas de dança.

Estratégias de comunicação	
Preleção verbal Demonstração modelada Combinação preleção/ demonstração Demonstração ativa	Comunicação verbal ou modelada pelos pares Folhas da tarefa Sinais de estação Tipos de media

O tipo de comunicação privilegiada pelo professor relaciona-se com os objetivos pré-estabelecidos, e com as fases de aprendizagem das tarefas/atividades dos alunos, pelo que o recurso a uma ou mais estratégias de comunicação dependerá do conteúdo que o professor quer transmitir, bem como, da população alvo/alunos que o recebe, com suas características, diferenças entre pares, dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

3.2. Estratégias de Gestão

Metzler (2005), define estratégias de gestão como o conjunto de procedimentos conducentes a melhorar a organização da sessão ou unidade, de modo a maximizar o potencial organizacional e para que a aprendizagem ocorra em condições de eficácia pedagógica, podendo ser adotado em qualquer momento da sessão. Este autor diferencia 3 tipos de estratégias de gestão, as estratégias de gestão preventivas, que aumentam os comportamentos apropriados e o envolvimento dos alunos na aula, e assentam na assunção de que todas as aulas precisam de algum tempo de gestão, planeado para os diferentes segmentos de uma aula: início, transições e conclusão; as estratégias de gestão interativas, estratégias que têm de ser executadas durante o ensino entre o término de um segmento da sessão e a transição para o próximo segmento – muitas vezes constituem momentos inesperados e determinam a eficácia de gestão interativa temporal do professor; e, as estratégias de gestão de agrupamentos que se focam em agrupar os alunos respeitando os seus sentimentos, poupando tempo e facilitando os objetivos imediatos da sessão.

É importante que a aula de dança se inicie com um começo rápido e estimulante que deve ser conduzido através de toda a sessão, *getting momentum*, ganhando ritmo e dinâmica (Siedentop & Tannehill, 2000).

As estratégias de gestão de aula visam, essencialmente, monitorizar as atividades de aprendizagem e envolver os alunos. O professor ao deslocar-se pela sala, enquanto monitoriza, mantendo a turma no seu campo de visão, o designado con-

trola de proximidade, socorre-se de uma estratégia bastante eficaz quando pretende trazer o aluno de volta para a tarefa.

Tabela 7 – Estratégias de gestão segundo Metzler (2005).

Estratégias de gestão preventivas		Estratégias de gestão interativas	Estratégias de gestão agrupamentos
Início	Afixar o plano de aula Afixar ou anunciar instruções especiais Estabelecer uma atividade imediata	Preparar emergências com antecedência Deter um plano específico para situações de lesões	Grupos de prática por nível de proficiência Grupos por cores de roupa <i>Cut and go</i> Grupos por mês de aniversário
Disciplina	Jogos de bom comportamento Contratos de comportamento Reforço positivo por recompensa Intervalo Disciplina assertiva Regras escolares Planos de gestão	Ignorar os comportamentos de alunos que apenas querem atenção Aprender a responder a eventos sobrepostos, em <i>overlapping</i>	

3.2.1. Estratégias de gestão preventivas

Quando um professor usa boas estratégias de gestão no início da aula, determina também o tom e as expectativas, enviando uma clara mensagem aos estudantes de que é “tempo de aprendizagem” (Metzler, 2005). Assim, o autor defende como principais estratégias de gestão preventivas de início da aula:

- **Afixar o plano de aula.** Permite dar um conhecimento prévio aos alunos do que esperar da sessão. Muitas vezes os alunos não sabem o que vão aprender, chegam ao estúdio e têm de esperar pelo professor que dará uma vaga ideia do que vão fazer: “hoje vamos experimentar e improvisar”. Afixar o plano de aula no estúdio de dança ou no balneário providencia, aos alunos, conhecimento concreto sobre o que esperar da sessão.

- **Afixar ou anunciar instruções especiais para o dia.** Possibilita transmitir informações acerca de alterações de localização, de horário e de procedimentos.
- **Estabelecer uma atividade imediata,** de modo a reduzir comportamentos desviantes. Alguns problemas de gestão no início das aulas prendem-se com os alunos não terem tarefas atribuídas enquanto esperam que o professor inicie a sessão. Este período de espera, com os alunos menos supervisionados diretamente pelo professor, propicia condutas inadequadas à aprendizagem. Ao fomentar uma atividade instantânea, para os alunos efetuarem assim que chegam ao estúdio, o professor contribui para a redução de comportamentos desviantes.

Também Cone e Cone (2011) preconiza o estabelecimento de rotinas, para dar estrutura e determinar expectativas de comportamento, ajudando a organizar o início e o final da sessão. Dão como exemplo a realização de um aquecimento com uma mesma sequência de movimentos executada numa mesma formação espacial, no início de uma aula de dança. Outras ideias de desenvolvimento de rotinas prendem-se com iniciar e terminar sempre em círculo, usar um local na sala designado para os alunos ouvirem as instruções do professor ou solicitar a participação dos alunos usando a mesma forma em cada aula. Estes autores referem ainda uma estratégia de agendamento visual de atividades através de uma listagem das atividades da sessão colocada num mural ou cavalete. A lista poderá incluir palavras e figuras que ilustram a sequência de atividades que ocorrerá na sessão, verificando-se uma marcação para confirmar a sua conclusão, possibilitan-

do aos alunos entender a ordem, acompanhar o seu progresso e, concomitantemente, viver uma sensação de realização ao marcar cada atividade concluída. Outra estratégia similar é a pasta pessoal de agendamento da sessão, quando o aluno recebe uma pasta que inclui o plano diário de atividades para a sessão de dança, que pode incluir palavras e/ou figuras descrevendo as atividades, para que o aluno possa analisá-las no início da sessão e após cada atividade possa marcá-las como concluídas.

Relativamente ao encerramento da sessão são mencionadas como eficazes as estratégias: transição rápida para a conclusão da aula; revisão da organização e da estrutura da aula; recapitulação das indicações de aprendizagem; revisão da conduta dos alunos, das regras e procedimentos de segurança; uso de comunicações interativas com os alunos, por exemplo usando o questionamento; avaliação informal mas fundamentada das aprendizagens mais e menos conseguidas; introdução da próxima sessão e despedida cordial e amistosa.

A gestão de eventualidades ou contingências em aula envolve técnicas de modificação de comportamento que contém uma declaração explícita da relação entre o comportamento do aluno e as suas consequências (Alberto & Troutman, 1999). Relativamente à disciplina importa que o professor antecipe e planeie estratégias de gestão preventivas, conducentes a comportamentos adequados à aprendizagem das tarefas/atividades de dança, a saber:

- **Jogos de bom comportamento.** Cada estudante é designado para um grupo/equipa em que sempre que o professor observa um compor-

tamento inapropriado deduz um ponto ao grupo. No final do período, existe um grupo que ganha uma pequena recompensa.

- **Contratos de comportamento.** Após negociação de comportamentos, consequências e recompensas é elaborado um contrato escrito entre o professor e o estudante.
- **Reforço positivo por recompensa** (material ou privilégio) (*token economy*). Baseada nos princípios do condicionamento operante para promover e reforçar determinados comportamentos socialmente desejáveis, selecionados e operacionalmente definidos, em que o aluno recebe uma recompensa simbólica (fichas ou autocolantes).
- **Intervalo** (descansar ou *time-out*). O estudante com comportamento inapropriado é retirado da atividade numa área visível pelo professor e durante um tempo determinado, após o qual retoma a atividade.
- **Disciplina assertiva.** O professor esclarece as premissas para o funcionamento da atividade, e sempre que estas não se verificarem, a atividade para até que estas estejam reestabelecidas.
- **Regras escolares.** Estabelecimento de regras de funcionamento como, códigos de vestuário, de calçado, penteado ou de comportamento, por exemplo, quando o professor está a demonstrar as atividades.
- **Planos de gestão** preventiva à escolha do aluno ou de resolução de conflitos pelos pares ou grupo.

Cone e Cone (2011) referem ainda a estratégia da parede de palavras positivas, através da colocação, numa parede ou poster, de uma lista de palavras ou símbolos positivos, podendo os alunos tocar na palavra ou no símbolo no final da sessão

para reforçar a conquista de habilidades ou comportamentos apropriados durante a aula.

3.2.2. Estratégias de Gestão Interativas

Estratégias de gestão executadas durante o ensino e a aprendizagem de tarefas/atividades de dança, entre o término de um segmento ou fase da sessão e a transição para o próximo segmento. Muitas vezes estes momentos são inesperados e a rapidez com que o professor aplica estratégias de organização determina a eficácia da gestão interativa temporal do professor. A tomada de decisão de quando passar/transitar de uma tarefa para a próxima – estratégias de gestão de transição entre as tarefas – pode assentar em critérios de maestria/proficiência ou de tempo. O professor transmite os critérios de execução assim como o tempo de conclusão da tarefa, propiciando as condições necessárias para que os alunos demonstrem competência ou maestria em cada tarefa realizada. A decisão de avançar para outra tarefa normalmente baseia-se em critérios temporais, ou seja, atribui-se um tempo delimitado à consecução de cada tarefa. Cone e Cone (2011) referem a possibilidade de notificar os alunos antes da atividade mudar ou terminar como estratégia de alerta de mudança de atividade.

Como principais estratégias de gestão interativas, da responsabilidade do professor, evidenciam-se:

- **Preparar emergências com antecedência.**
- **Deter um plano específico para situações de lesões.**
- **Ignorar os comportamentos de alunos que ape-**

nas querem atenção. Sem expressão desviante são, maioritariamente, comportamentos fora da tarefa, em que o aluno fala alto, distrai-se, emite expressões vazias de conteúdo ou provocatórias para motivar a atenção do professor.

- **Aprender a responder a eventos sobrepostos, em *overlapping*.** Quando em situação de aula ocorrem acontecimentos simultâneos o professor deverá dar prioridade à segurança dos estudantes e só depois responder às demais ocorrências que requerem a sua atenção.

As situações de emergência e de lesões dos alunos remete para a necessidade do professor se preocupar com um conjunto de estratégias conducentes a maximizar a segurança do aluno. Desenvolver e afixar regras de segurança; rever diretrizes de funcionamento; gerir contingências materiais, de instalações ou humanas; usar o sistema do colega como apoio à sua segurança e observar os alunos mantendo a turma no seu campo de visão, revelam-se estratégias apropriadas à segurança dos alunos em contexto de aprendizagem.

3.2.3. Estratégias de Gestão de Agrupamentos

As estratégias de agrupar os alunos devem obedecer a vários critérios por eles consentidos, respeitando os seus sentimentos, poupando tempo de organização da aula e facilitando os objetivos imediatos da sessão. Possibilitam, ainda, uma organização inclusiva, onde todos os alunos interagem uns com os outros de forma natural, sem preconceitos ou estigmas. Como estratégias, eficazes, de constituição de grupos destacam-se:

- **Grupos de prática por nível de proficiência.** Os grupos são organizados de acordo com o nível de execução e interpretação das aprendizagens em que se encontram, iniciados, intermédios ou avançados. Poderá justificar-se existir subníveis dentro de um mesmo nível, por exemplo podem ser formados dois grupos de nível intermédio – intermédio 1 e intermédio 2.
- **Grupos por cores de roupa.** Os grupos formam-se de acordo com a tendência de cores que a turma comporta no momento, por exemplo, o grupo das cores escuras e o grupo das cores claras.
- **Grupos por mês de aniversário.** Os grupos são construídos de acordo com limites temporais de aniversário, por exemplo, grupo com aniversariantes entre janeiro e abril.
- **Cut and go.** Os grupos são constituídos no momento pelo professor que divide/“corta” a turma em grupos, um à sua direita e outro à sua esquerda. Pode subdividir, ainda, cada grupo em dois subgrupos, utilizando a mesma metodologia de “corta e segue”.

3.3. Estratégias de Clima Relacional

Para uma gestão de aula consistente, além da organização das tarefas e do controlo dos alunos – segurança e disciplina nas atividades – importa apostar também, no conforto e no envolvimento ativo e motivado dos estudantes na aprendizagem. Toda a aula, espaço vital de ensino e de aprendizagem, é uma pequena comunidade com o seu clima social e emocional, condicionado pelas relações e intercâmbios sócio-interativos estabelecidos entre os alunos e destes com o profes-

sor. Promover um clima de aula positivo contribui não só para maximizar o potencial organizacional da sessão, mas também a motivação dos alunos e consequentemente a disponibilidade para aprender. Importa um clima de aprendizagem estimulante, cooperativo e de empatia, propício ao desenvolvimento da autonomia e das relações sociais aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno. Cabe ao professor criar um clima de aula humano e social capaz de propiciar uma aprendizagem intelectual, psicomotora, socioafetiva e emocional significativa, socorrendo-se para o efeito de um conjunto de estratégias, como sejam:

1. **Estabelecer expectativas firmes e consolidadas** para o comportamento dos alunos e comunicá-las frequentemente.
2. **Reconhecer e recompensar os comportamentos apropriados.**
3. **Aprovar o esforço dos alunos**, e não apenas a performance apresentada.
4. **Incluir os alunos** nas decisões de gestão da aula.
5. **Evitar estar demasiado agitado/frenético.**
6. **Usar linguagem gentil e elogiosa.**
7. **Construir tarefas de aprendizagem apropriadas** aos domínios de desenvolvimento, cognitivo, socioafetivo e psicomotor.
8. **Tornar as tarefas de aprendizagem inclusivas** para todos os alunos.
9. **Usar a atividade física como conteúdo específico** da aula e não como castigo (ex.: correr à volta do espaço por chegar tarde à aula).
10. **Interagir com os alunos frequentemente**, transmitindo-lhes confiança e apreço pelos esforços demonstrados na e para a aprendizagem.
11. Cone e Cone (2011) sugerem, como estratégia

de ensino de clima relacional, a possibilidade do professor instituir uma saudação inicial, em que cada aluno é recebido quando entra no espaço com boas-vindas verbais, “mais cinco”, “mais dez” um aperto de mão especial, um toque personalizado. Usar o nome do aluno e comentar o que ele está a vestir, o seu programa de televisão preferido ou outros interesses favoritos, dá oportunidade ao professor de dança para avaliar como o aluno está a sentir-se naquele dia ou ajudá-lo a praticar competências sociais ou linguísticas. Os mesmos autores referem a estratégia de angariar informação sobre os interesses e as coisas favoritas dos estudantes, como cores, equipas, animais, personagens, músicas ou temas, podendo o professor utilizá-las para ajudar os alunos a identificar-se ou para motivar a sua participação. Chamam, ainda, a atenção para a necessidade do professor de dança desenvolver consciência do perfil sensorial do estudante (acerca das cores, texturas, sons ou movimentos que o aluno prefere ou que lhe são desconfortáveis). Um exemplo é poder haver alunos que adoram a sensação de rebolar no solo, enquanto outros fazem apenas movimentos lentos e pequenos. Estas informações podem ser importantes no planeamento de atividades dançadas que reconhecem as necessidades sensoriais do aluno e evitam sons, texturas e movimentos desconcertantes para eles. A sobrecarga sensorial, como distrações visuais, longas sequências de direções ou grandes grupos, deve ser evitada, e a luz e a temperatura do espaço devem ser também monitorizadas.

4. Boas Práticas nas Dimensões de Ensino em Dança

Uma aula de dança com qualidade de conteúdo, organizada, disciplinada e vivenciada em clima relacional positivo é consequência da intervenção consciente, planeada e sistematicamente aferida do professor sobre as quatro dimensões de ensino – Instrução e Feedback, Organização/Gestão, Clima Relacional e Disciplina da aula. O planeamento e a consecução do seu processo ensino-aprendizagem, junto dos alunos, assenta na otimização de cada uma das dimensões de ensino através de um conjunto de boas práticas que o professor deverá lavar a cabo na sua atividade pedagógico-artística.

4.1. Boas Práticas de Instrução e Feedback na Aula de Dança

A instrução na aula de dança diz respeito à qualidade e à pertinência de transmissão da informação sobre o que vai acontecer no decorrer da sessão nas três partes fundamentais da mesma, início/introdução, desenvolvimento e final/conclusão da aula, assim como, informação de retorno/resposta relativa ao comportamento/execução do aluno, avaliando, descrevendo, interrogando ou prescrevendo no sentido de maximizar o potencial de aprendizagem individual do aluno e coletivo da turma. O professor transmite aos alunos, informação específica sobre os objetivos, as situações de aprendizagem, a estrutura e a organização/gestão da aula, bem como, identifica as relações existentes entre a aula e demais aulas

e aprendizagens anteriores. Informa-os, também, sobre os seus desempenhos nas diferentes tarefas, sob a forma de reação/correção às respostas dos estudantes (feedback) possibilitando que eles melhorem as suas aptidões e evoluam nas aprendizagens de forma consciente, esclarecida e de acordo com o modelo final a alcançar. Ao utilizar e proporcionar frequentemente o feedback pedagógico, o professor trabalha e desenvolve a autonomia, o sentido de responsabilidade, as competências rítmico-expressivas e técnico-artísticas dos seus alunos, assim como incentiva a participação ativa e o entusiasmo para a aprendizagem da dança.

Como boas práticas de **instrução e feedback**, o professor de dança:

- Começa a aula à hora exata.
- Informa, com antecedência, os alunos sobre o local da aula.
- Verifica rapidamente as presenças.
- Apresenta a informação de forma simples, clara e objetiva.
- Adequa a linguagem às características dos alunos, reformulando a informação quando necessário.
- Certifica-se, com frequência, da compreensão da informação por parte dos alunos (questionando-os).
- Transmite informação específica ao decorrer da sessão sobre a matéria de ensino e os objetivos de aprendizagem.
- Comunica a informação com sequência e dinâmica.
- Promove uma atividade cognitiva adequada e significativa nos alunos.
- Utiliza meios de comunicação auxiliares de en-

sino (audiovisuais, demonstração, etc.) que facilitam o acompanhamento, a compreensão e a assimilação da informação.

- Fornece informação para a turma/grupo.
- Apresenta projeção de voz audível no espaço de aula.
- Faz uma síntese das aprendizagens realizadas na aula.
- Identifica e reforça os conteúdos fundamentais da aula.
- Reflete com os alunos sobre as principais dificuldades detetadas, relacionando as aprendizagens com os objetivos da aula.
- Relaciona a matéria dada com posteriores aprendizagens e introduz o tema/matéria da próxima sessão.
- Utiliza quantidade e variabilidade de feedbacks em função das necessidades dos alunos e dos objetivos pré-estabelecidos.
- Socorre-se dos diferentes tipos de feedback – prescritivos, descritivos, interrogativos e avaliativos – transmitidos de forma visual, quinestésica ou mista, dirigidos individualmente ou em grupo, antes, durante ou após a execução em função das necessidades da aula, especialmente dos níveis de desempenho e de envolvimento dos estudantes nas tarefas/atividades bem como dos modelos de ensino e dos objetivos adotados pelo docente.

4.2. Boas Práticas de Organização/ Gestão na Aula de Dança

A organização/gestão da aula de dança abrange todos os aspetos organizacionais da sessão sendo o professor o responsável máximo por pla-

near e estabelecer as atividades da aula, desde a organização do contexto e do ambiente de aprendizagem até à antecipação, à regulação e à supervisão de todo o processo de transmissão de conhecimentos. Ele organiza o grupo/turma, gere a formação de grupos, a transição dos alunos pelas diferentes situações de aprendizagem, a arrumação de instalações e de equipamentos, os momentos de interrupção e de início das distintas tarefas e as atividades dos alunos. Trata-se, na realidade, de selecionar, organizar e distribuir as rotinas da aula – procedimentos estabelecidos pelo professor que têm por função controlar e coordenar sequências específicas de comportamentos – sejam elas rotinas de atividade, de ensino, de supervisão ou de execução.

Como boas práticas de **organização/gestão**, o professor de dança:

- Planeia, antecipadamente, a aula e suas rotinas.
- Começa a aula no tempo previsto.
- Transmite instruções de organização das tarefas de forma clara e precisa.
- Apresenta as rotinas de aula e é rigoroso no seu cumprimento.
- Usa rotinas de entrada e saída da aula de forma ordeira.
- Explicita e faz cumprir regras de segurança e normas de funcionamento.
- Constitui grupos de trabalho e distribui os estudantes pelas atividades.
- Estabelece contacto visual regular e controlo de proximidade com o grupo/turma.
- Desloca-se de acordo com as necessidades.
- Maximiza o tempo de prática, consumindo o mínimo tempo possível com a exposição da instrução e minimizando os tempos de transição entre

as tarefas.

- Planeia e respeita os tempos previstos para as tarefas/atividades da aula.
- Adapta, rapidamente, rotinas de organização que se revelam inadequadas.
- É célere em estabelecer rotinas de gestão sobre situações inesperadas.
- Delimita o espaço de realização das situações de aprendizagem.
- Seleciona e estrutura as situações de aprendizagem de forma sequencial.
- Gere a sequência das atividades da aula com ritmo, dinâmica e entusiasmo.

4.3. Boas Práticas de Clima Relacional e Disciplina na Aula de Dança

Toda a aula de dança acontece num contexto de clima social e emocional que se quer propício à aprendizagem dos estudantes. O professor regula a atividade de forma a obter elevados índices de envolvimento dos alunos nas situações de ensino, proporcionando um clima relacional positivo e garantindo condições favoráveis de aprendizagem. A disciplina em que decorre a aula relaciona-se diretamente, e é consequência, do clima relacional da mesma. Investir num clima positivo de aula é também possibilitar que a sessão decorra em condições de disciplina adequada, onde os comportamentos fora da tarefa e disruptivos são poucos e com frágil expressão.

Como boas práticas de **clima relacional**, o professor de dança:

- Interage com os alunos.
- Assume atitude estimulante e determinada.

- Aceita o erro do aluno e encoraja-o a melhorar.
- Proporciona estímulos diversificados.
- Valoriza os comportamentos apropriados e a prestação dos alunos.
- Incentiva e estimula atividades de participação, cooperação e envolvimento dos alunos.
- Promove ritmo de aula dinâmico e sem paragens desnecessárias.
- Favorece feedbacks positivos e afetivos conducentes à participação ativa e entusiástica dos alunos.
- Viabiliza a participação e o envolvimento dos alunos em atividades diversificadas.
- Aceita de bom grado sugestões pertinentes dos alunos.
- Incentiva os alunos para as atividades e para a próxima aula.
- Reflete com os alunos sobre a sessão (dificuldades e sucessos).
- Acompanha com atenção e interesse o desempenho dos alunos.
- Oportuniza feedbacks significativos aos alunos com conhecimento dos resultados previsíveis.
- Aumenta e diversifica os feedbacks, privilegiando os positivos.
- Reorienta os alunos para as tarefas, em vez de puni-los.
- Reforça, de forma positiva, os comportamentos apropriados.
- Aumenta a frequência e a especificidade do feedback, em especial o feedback positivo.
- Varia os métodos de interação com o grupo/turma.
- Fomenta o mecanismo ação-reflexão com os alunos que apresentam comportamentos fora da tarefa e disruptivos.
- Utiliza um tom de voz firme, afirmativo, determinado e audível no espaço da aula.
- Estimula a comunicação não verbal e o contacto visual regular para captar a atenção e resolver comportamentos desviantes.
- Previne o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal.
- Assume uma abordagem positiva e de mediador na resolução de conflitos.
- Propicia, na gestão dos conflitos, a participação dos alunos envolvidos.

Como boas práticas de **disciplina**, o professor de dança:

- Define com clareza as regras da aula.
- Utiliza regras fáceis de cumprir.
- É rigoroso no respeito pelo cumprimento das regras.
- Mostra respeito pelos alunos.
- É rápido, flexível e neutro na resolução de conflitos entre alunos.
- Ignora, quando possível, os comportamentos inapropriados.

5. Conclusão

Os professores de dança devem estar cientes dos principais modelos de instrução e feedback e dos métodos de ensino que empregam na sua prática pedagógica, de modo a conseguir relacionar a sua atuação com o tipo de resultados de aprendizagem pretendido, possibilitando, assim, selecionar atividades de aprendizagem com dança que fornecerão aos alunos o tipo de envolvimento necessário ao alcance dos objetivos e dos resultados pretendidos e concomitantemente adequar as estratégias de ensino consentâneas

com esses fins. No entanto, como este artigo aponta, o professor precisará dar um passo adicional para alinhar as estratégias de seleção e apresentação das tarefas com a estruturação das mesmas em cada atividade de aprendizagem. Sabemos que quanto mais diversificado for o comportamento e as estratégias do professor na sua intervenção educativa maior probabilidade este terá de motivar os seus estudantes e de otimizar a relação pedagógico-artística professor-aluno. O professor ficará mais confiante pela amplificação do repertório de comportamentos de ensino-aprendizagem e os alunos aprenderão de maneira consistente com o *design* de um modelo de instrução e feedback congruente entre objetivos e estratégias. Esperamos, desta forma, contribuir para uma prática educativa de dança cada vez mais permeável às necessidades e às motivações dos alunos, tendencialmente individualizada e obrigatoriamente proporcional entre o sucesso pedagógico e o bem-estar social e relacional dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alves, M. J. (1998). *O perfil de comportamentos de interação do professor de dança moderna na via vocacional*. Tese de Mestrado. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, M. J. (2007). *Ensino e aprendizagem de dança moderna: estratégias de estruturação da prática e desempenho motor em habilidades sequenciadas de dança*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Anderson, M. E., & Risner, D. (2012). A survey of teaching artists in dance and theater: Implications for preparation, curriculum, and professional degree programs. *Arts Education Policy Review*, 113(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.626383>
- Austin, V., & Sciarra, D. (2016). *Difficult students and disruptive behaviour in the classroom: Teacher responses that work*. New York: Norton & Company.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). *Rationale*. The Australian Curriculum, F-10 curriculum, The Arts, Dance. Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/dance/rationale/?searchTerm=rationale#dimension-content>
- Brunelle, J., & De Carufel, F. (1982). Analyse des feedbacks émis par des maîtres de l'enseignement de la danse moderne. *La Revue Québécoise de L'activité Physique*, 2(1), 3-9.
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education*, 5(1), 45–67.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contribution of two eras. *Quest*, 52, 229–245.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds). *Handbook of physical education* (Pp. 449-466). London: SAGE Ed..

- Cadopi, M. (2001). La motricité du danseur: approches cognitive et développementale. In S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, & P.-E. Sorignet (Eds.), *Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée*. Rapport de recherche pour la synthèse "Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques", Ministère de la Recherche. Recuperado a 22 de Fevereiro de 2006, de http://www.cognitique.org/gabarit.php?action=affiche_element&id_element=134&origine=t_publication_tematic
- Chamberlin, C., & Lee, T. (1993). Arranging practice conditions and designing instruction. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 213-241). New York: Macmillan Publishing Company.
- Comissão Europeia (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. Lisboa: Rede Eurydice. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113PT.pdf
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (2011). Strategies for teaching dancers of all abilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 24–31.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística*. Diário da República n.º 19, 2.ª série, de 28 de janeiro de 2013. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Cuéllar-Moreno, M. C. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar: Un nuevo planteamiento didáctico*. Tese de doutoramento, Universidade de Granada. Barcelona: Micropublicaciones ETD.
- Cuellar-Moreno, M. (2016). Effects of the command and mixed styles on student learning in primary education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1159–1168. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04186>
- Dania, A., & Tyrovola, V. (2017). Applying Mosston's Spectrum of teaching styles in dance education. *50th World Congress on Dance Research Proceedings*, 1, 1–15. Disponível em: http://2017congressathens.cid-world.org/cloud/project/9981_Ms.%20Aspasia%20Dania/Applying%20Mosston%E2%80%99s%20Spectrum%20of%20teaching%20styles%20in%20dance%20education_CID_2017_proceedings.pdf
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., et al. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Unesco. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Gibbons, E. (2007). *Teaching dance: The spectrum of styles*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest* 64 (4): 268–282. doi:10.1080/00336297.2012.706883.
- Gray, J. (1984). A catalog of dance teacher behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2), 71–80.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2010). Theory into Practice: Keeping the Purpose in Mind: The Implementation of Instructional Models in Physical Education Settings. *Strategies*, 23(3), 32–35. <https://doi.org/10.1080/08924562.2010.10590875>
- Guss-West, C., & Wulf, G. (2016). Attentional Focus in Classical Ballet: A Survey Of Professional Dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 20(1), 23–29.
- Harbonnier-Topin, N. (2011). *Autour de la proposition dansée: Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Paris: École doctorale Arts et métiers.
- Hurwitz, D. (1986). Application of the Hurwitz instructional strategy model (HISM) to Mosston's spectrum of styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(3), 176-184.
- Jeon, H.-J., Baek, J., & An, S. (2017). The Effects of Positive and Negative Feedback on Dance Learning. *International Journal of Human Movement Science*, 11(2), 49–58. <https://doi.org/10.23949/>

ijhms.2017.12.11.2.4

- Lee, T.D., Chamberlin, C.J., & Hodges, N. (2001). Arranging practice conditions and designing instruction. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Wiley.
- Lieberman, L., Lytle, R., & Clarco, J. (2008). Getting it right from the start: Employing the universal design for learning approach to your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*(2), 32-39
- Lord, M. (1981-82). A characterization of dance teacher behaviors in technique and choreography classes. *Dance Research Journal, 14*(1-2), 15-24.
- Mainwaring, L. M. L., & Krasnow, D. H. D. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education, 10*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- Metzler, M. W. (1983). On styles. *Guest, 35*(2), 145–154.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, Ariz: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Ministério da Educação (DRE) (2002). *Portaria n.o 192/2002 de 4 de Março*. Diário da República n.º 53/2002, Série I-B de 2002-03-04. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/251445>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3ª Ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. (Spectrum Institute for Teaching and Learning, Ed.) (first onli., p. 358). Retrieved from http://sport1.uibk.ac.at/lehre/Held%20Kristina/Sportdidaktik%20-Methodische%20Grundlagen%20Held%20Christina%202015-16/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old%20%20Ashworth%20Sara%20und%20Muska%20Moston.pdf
- Moura, M., & Alves, M. J. (2016). O Lugar da Dança no Sistema Educativo Português. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 6*(1), 7–24. Retrieved from <http://recursosonline.org/rpea/index.php/rpea/article/view/80/87>
- Magill, R. A. (1998). Knowledge is more than we can talk about: implicit learning in motor skill acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*(2), 104-110.
- Meier, W., & Baranek, M. (1973). *Recreative movement in further education*. London: Macdonald and Evans.
- Noguera, M. D. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de la Teoría y la Práctica, 40*, 2-10.
- Râman, T. (2009, March). Collaborative learning in the dance technique class. *Research in Dance Education*. doi:10.1080/14647890802697247
- Rink, J. E. (2003). Effective instruction in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 165–186). Champaign: Human Kinetics.
- Robalo, E. M. (1988). *Análise multidimensional dos perfis de comportamentos e das situações pedagógicas nas aulas de dança – técnica de dança clássica e técnica de dança moderna*. Tese de Mestrado. Cruz Quebrada: Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Champaign: Human Kinetics
- Sicilia, C. A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física: Un viejo tema para un nuevo siglo*. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sims, M., & Erwin, H. (2012). A set of descriptive case studies of four dance faculty members' pedagogical practices. *Journal of Dance Education, 12*(4), 131–140. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.654106>
- Warburton, E. C. (2008). Beyond steps: The need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education, 8*(1), 7–12. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387353>
- Wulf, G. (2002). Feedback and attentional focus. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*(1), A-42.

