



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

A singularidade do intérprete contemporâneo e a natureza
do corpo versátil na disciplina de Práticas Complementares
de Dança do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado da
Escola de Dança Ana Mangericão

Ana Margarida Lopes Delgado

Orientador

Professor Mestre João Carlos Martins Parreira Fernandes

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

setembro, 2017



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

A singularidade do intérprete contemporâneo e a natureza
do corpo versátil na disciplina de Práticas Complementares
de Dança do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado da
Escola de Dança Ana Mangericão

Ana Margarida Lopes Delgado

Orientador

Professor Mestre João Carlos Martins Parreira Fernandes

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

setembro, 2017

Para a minha família,
e amigos.

Agradecimentos

Um especial agradecimento ao meu orientador, João Fernandes, pela atenção, preocupação, dedicação, apoio incondicional e acima de tudo pelo tempo e paciência, durante todo o percurso enquanto aluna da Escola Superior de Dança.

À instituição, Escola de Dança Ana Mangericão, em especial à Diretora Pedagógica Ana Mangericão por ter acolhido este projeto e pela confiança depositada ao longo do Estágio.

Às professoras Patrícia Cayatte e Maria João Filipe pela disponibilidade, partilha e ajuda.

Às alunas pelo entusiasmo, profissionalismo e empenho. Todos juntos tornaram a minha “estadia” muito familiar.

Aos meus amigos João Vasconcelos, Ângelo Cid Neto, Rute Sá Lopes e Inês Pedruco por tornarem esta experiência prazerosa, pela partilha, carinho e apoio.

Aos meus colegas de trabalho por facilitarem na conciliação do percurso profissional com o percurso de estudante.

À minha família pelo incentivo para a concretização de mais uma etapa da minha vida.

Resumo

A disciplina de Técnicas de Dança apresenta uma carga horária substancial no Plano de Estudos das Escolas de Ensino Artístico Especializado, o que revela a sua importância na formação de bailarinos. Estas permitem por um lado, aprofundar a capacidade de dominar o corpo e, por outro, criar novos vocabulários de movimento.

O presente estudo pretende mostrar a importância e validade de várias abordagens no ensino-aprendizagem da composição coreográfica, como complemento ao sólido trabalho técnico já objetivado, no contexto do Ensino Artístico Especializado. Através da aplicação do estágio nas três turmas do 3º Ciclo do Curso de Básico de Dança procurou-se perceber se a multiplicidade de metodologias e processos democráticos da composição coreográfica, trazem mais-valias para a criação de corpos disponíveis para outras abordagens físicas, técnicas e artísticas. Para aferir resultados, recorreu-se à Metodologia de Investigação-Ação apoiada por Diários de Bordo e Grelhas de Observação elaborados no período do Estágio.

A composição coreográfica promove, através de métodos e processos democráticos e de partilha, a construção de um produto final cooperativo que promove não só a formação de quem cria, mas também de quem interpreta. Pretendeu-se assim, atendendo às exigências do mercado artístico contemporâneo, conduzir à formação de um corpo disponível a novas abordagens, através da realização do estágio na disciplina de Práticas complementares de Dança, onde se insere a disciplina de composição coreográfica. Procurou-se desta forma, estimular a singularidade do intérprete/bailarino de dança contemporânea aplicando um conjunto de estratégias baseadas em algumas das metodologias de ensino de referência neste domínio, que valorizam a relação cooperativa entre coreógrafo e intérprete.

Em suma, pretendeu-se conjugar os métodos e processos democráticos da composição coreográfica e o uso da singularidade com o carácter expositivo das aulas de técnicas de dança, estimulando os alunos a desenvolver a sua capacidade de resposta a novas tarefas, preparando-os para a variedade de propostas existentes no mercado artístico profissional contemporâneo.

Palavras-Chave: Técnicas de Dança, Composição Coreográfica, Intérprete/Bailarino, Singularidade, Corpo Versátil.

Abstract

The subject of dance techniques has a heavy schedule time in the planification of specialised schools. This shows that it is very important to the formation of dancers. These allow for the one hand to increase the depth of body control and, on the other hand to build up new movement vocabulary.

This study aims to show the importance and validity of various educational approaches to choreographic composition, as a complement of the solid work already supervised, in the context of the Specialised artistic education. Through the application of this internship o three 3rd cycle classes of basic dancing education, it was searched if the multiplicity of methodologies and democratic processes of choreographic composing bring an improvement to the creation of available bodies to different physical, technical and artistic approaches. For data collection, it was used the investigation and action methodology supported by diaries and observation sheets during the internship.

Using democratic and sharing methods and processes the democratic sharing the choreographic composition promotes the construction of a cooperative final product. This promotes both the learning of who create and the learning of the interpreter. Therefore, being aware of the demanding modern artistic market, it was intended to conduct the formation of a body more open of new approaches, through the internship on complementary dance practices, where the choreographic composition inserts. It was intended to stimulate the dancer's singularity of contemporary dancing applying strategies based in some top educational methodologies in the subject that increase the cooperative relation between the interpreter and the choreographer.

Overall, the objective of this internship was to conjugate the methods and democratic processes of choreographic composition as well as the use of the singularity with the expositive character of the dance techniques classes This stimulates the pupils to develop their answer to new tasks preparing them to a variety of existent job offers on the professional contemporary market.

Key-words: Dance techniques, Choreographic composition, dancer/interpreter, Singularity, versatile body.

Notas introdutórias

1. Este documento foi redigido com a utilização do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em janeiro de 2012.
2. Neste trabalho de projeto, foram utilizadas as normas para realização de citações e referências segundo o estilo científico da APA – American Psychological Association – 6ª edição.

Índice geral

Dedicatória.....	3
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Notas introdutórias.....	6
Índice de Tabelas	9
Índice de Figuras	9
Abreviaturas e Siglas.....	9
Introdução.....	10
CAPÍTULO I.....	12
Enquadramento Geral	12
1. Caracterização da Instituição	12
1.1. Recursos Físicos e Humanos	13
2. Plano de Estudos	14
3. Pertinência do Estudo e Motivação.....	16
4. Objetivos	17
4.1. Objetivo geral.....	17
4.2. Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO II	18
Enquadramento teórico	18
1. Técnicas de Dança	18
1.2. Técnica de Dança Moderna	21
1.3. Técnica de Dança Contemporânea	24
1.4. Intérprete/Bailarino.....	25
2. Metodologias de Ensino de Composição Coreográfica	27
2.1. Smith-Autard.....	27
2.2. IDEA de Lavender.....	31
2.3. Modelo do Espectro Didático-Democrático de Butterworth.....	32
3. Singularidade do mercado artístico profissional.....	37
CAPÍTULO III	39
Metodologias de investigação	39
1. Metodologia Qualitativa – Investigação-Ação.....	39
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	40
3. Amostra.....	41

3.1. Caracterização das Turmas	41
3.2. Ensino-aprendizagem na adolescência	42
4. Plano de Ação.....	43
4.1. Procedimentos	43
4.2. Calendarização	43
CAPÍTULO IV	45
Estágio – Apresentação e Análise de Dados.....	45
1. Desenvolvimento do Estágio	45
1.1. Observação Estruturada.....	45
1.1.1. Desenvolvimento e Calendarização	45
1.1.2. Objetivos	45
1.1.3. Reflexões	45
1.2. Lecionação Acompanhada.....	48
1.2.1. Desenvolvimento e Calendarização	48
1.2.2. Objetivos	49
1.2.3. Reflexões	49
1.3. Lecionação.....	50
1.3.1. Desenvolvimento e Calendarização	50
1.3.2. Objetivos	51
1.3.3. Reflexões	51
• Turma de 3º ano – PCD	51
• Turma de 4º ano – PCD	53
• Turma de 5º ano – TDM.....	54
1.4. Participação em Outras Atividades.....	57
2. Reflexão sobre os resultados.....	57
3. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica	59
4. Aspetos relacionais com o Público-alvo	60
5. Aspetos relacionais com a instituição	60
CAPÍTULO V	62
Conclusão	62
Bibliografia	65
APÊNDICES.....	i
Apêndice A – Exemplo de Diário de Bordo	i
Apêndice B – Autorização para o registo audiovisual.....	iii
Apêndice C – Planificação Lecionação 3º Ano	v
ANEXOS	vi

Anexo A – Enunciado de Aula	vi
Anexo B - Folha de sala	ix

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Plano de Estudos 3º Ciclo do Curso Básico de Dança	14
Tabela 2 – Cinco processos do Modelo do Espectro Didático-Democrático.....	34
Tabela 3 – Calendarização do estágio.....	44

Índice de Figuras

Figura 1 – Programa curricular do 3º Ciclo do Curso Básico de Dança.....	15
Figura 2 – Métodos de composição.....	28

Abreviaturas e Siglas

cf. – Confrontar

EAE – Ensino Artístico Especializado

EDAM – Escola de Dança Ana Mangericão

PCD – Práticas Complementares de Dança

TDM - Técnica de Dança Moderna

Introdução

O curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança é um curso de especialização que proporciona uma formação apropriada à prática pedagógica exigida à docência no ensino artístico especializado de Dança. Desta forma, prevê um estágio de natureza profissional numa escola de ensino oficial no território nacional num dos três domínios específicos que o curso habilita a lecionar, nomeadamente: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e Dança Criativa/Composição.

No decorrer da minha formação superior de bailarina surgiu uma constante dificuldade relativamente ao encontro de novos desafios no âmbito da interpretação e criação coreográfica. Esta dificuldade resulta de uma formação anterior, num período onde existia, exclusivamente, uma formação baseada em processos didáticos que promoviam a aprendizagem através da cópia. O facto de existir no meu corpo uma vinculada preparação ao nível das Técnicas de Dança Clássica (Método Vaganova) e Moderna (Técnica Horton) tornou-o específico, o que também dificultou na resolução de desafios presentes na formação superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho atual. Atualmente, existe uma enorme variedade estética e estilística de projetos no mercado artístico profissional que obrigam o bailarino a estar preparado para as diversas abordagens. Assim, a maioria dos bailarinos procura uma formação em várias técnicas. No entanto, existem outros caminhos que se relacionam diretamente com o que o coreógrafo contemporâneo procura nos seus intérpretes.

A multiplicidade de metodologias que se baseia na partilha de ideias é, atualmente, uma ferramenta de trabalho fundamental dos bailarinos/intérpretes, que cooperando com o coreógrafo chegam ao produto final promovendo não só a formação do criador, mas também do intérprete. Atendendo às exigências do mercado artístico contemporâneo, foram implementadas uma série de estratégias que pudessem conduzir à formação de um corpo disponível a novas abordagens, neste caso na vertente coreográfica, nas aulas de PCD (Práticas Complementares de Dança) e TDM (Técnica de Dança Moderna), no 3º ciclo da EDAM (Escola de Dança Ana Mangericão). As propostas implementadas nas diferentes turmas tiveram como objetivo estimular a singularidade do intérprete/bailarino de dança contemporânea utilizando os princípios dos métodos de ensino da composição coreográfica de autores de referência desse domínio, como por exemplo: Jacqueline Smith-Autard (2010) , Larry Lavender (2006), Jo Butterworth (2004).

O presente Relatório estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, que corresponde ao enquadramento geral, é apresentada a caracterização da escola cooperante onde se concretizou o estágio, no caso a Escola de Dança Ana Mangericão; a área de intervenção no estágio (Práticas complementares de Dança e Técnica de Dança Moderna); o plano de estudos previsto para amostra do estudo; a motivação, a pertinência do estudo e os objetivos geral e específicos propostos para o estágio. O segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico, que visa apresentar um conjunto de conceitos importantes para a fundamentação das práticas adotadas, nomeadamente, técnicas de dança, técnica de dança moderna, técnica de dança contemporânea, intérprete/bailarino, metodologias de ensino da composição coreográfica, a singularidade do mercado artístico profissional. O terceiro capítulo descreve a metodologia de aplicação do estágio apresentando quais os métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados na concretização dos objetivos propostos. A metodologia adotada foi a investigação-ação adaptada às ciências da educação, num contexto da prática *in loco*. Este método baseado na reflexão e reformulação é caracterizado pelo o carácter participativo e presencial do investigador como principal instrumento de recolha de dados. O quarto capítulo trata-se da concretização efetiva do estágio, relatando o desenvolvimento das várias fases do mesmo onde, também são apresentadas a análise e reflexão dos resultados. Por fim, o quinto capítulo corresponde a uma apreciação geral do estudo considerando todo o seu processo.

CAPÍTULO I

Enquadramento Geral

1. Caracterização da Instituição

Fundada no ano letivo 1977/1978 pela atual diretora, professora Ana Mangericão, a Escola de Dança Ana Mangericão (EDAM) começa por estar sediada na Sociedade Recreativa e Musical de Carcavelos. Em 1981, a escola muda de instalações para um espaço desenhado e construído de raiz que servisse a prática da dança. A EDAM é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, de natureza privada de fins culturais que encontra ao abrigo da autorização de funcionamento, Alvará nº 2101, processo n.º 326. Sendo uma escola de ensino artístico especializado, é regulada pelo Ministério da Educação, gozando das prerrogativas de pessoa coletiva de utilidade pública, reconhecida pelo despacho do Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, de 29/07/92 (EDAM,2017).

Criada com o principal objetivo de fomentar nos alunos o sentido básico da Arte, da disciplina individual e de grupo, e o gosto e conhecimento das demais áreas performativas, a EDAM ministra desde a sua fundação as Técnicas de Dança Clássica a partir dos programas da Royal Academy of Dance (RAD), e de Dança Moderna pelos programas da Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD), Expressão Dramática e Música, desenvolvendo sobretudo projetos nas áreas da formação artística e cultural.

Como estabelecimento de Ensino Artístico Especializado (EAE), e com direção pedagógica partilhada entre Ana Mangericão e Patrícia Cayatte, a EDAM disponibiliza o Curso Básico de Dança que vai do 2º ao 3º Ciclo e que funciona ao abrigo da Portaria nº225/2012 de 30 de julho, com a Declaração de Retificação nº55/2012, de 28 de setembro, em regime articulado com Escolas do Ensino Regular da região nomeadas para esse efeito (EDAM, 2017). Para além da oferta curricular, a EDAM desenvolve atividades complementares tais como participação em concursos a nível nacional e regional e oferece uma preparação específica para exames RAD e da ISTD aos alunos que o pretendem. Este regime permite aos alunos conciliar os seus estudos no que diz respeito à sua formação geral e artística para que obtenham bons resultados nas várias disciplinas:

[J]ulga-se necessário encontrar para tais alunos com uma opção vocacional artística um plano de estudos que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral indispensável, por forma a conseguir uma carga horária equilibrada (...) e possibilitar que o aluno a partir dos 15/16 anos se possa dedicar já intensamente à sua formação artística e profissional (...). (Decreto-lei 310/83 de 1 de julho de 1983. Diário da República nº149/1983 – I Série)

A admissão na escola é feita mediante provas práticas (audição), cujo enquadramento legal é o artigo 8.º, da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, sendo apenas aceites os alunos que correspondem aos critérios de avaliação discriminados no Regulamento Interno (EDAM, 2015). Esta tem como propósito a avaliação das capacidades e aptidão dos candidatos para a aprendizagem da dança, na perspetiva da formação de bailarinos.

1.1. Recursos Físicos e Humanos

A EDAM funciona num edifício constituído por dois pisos. No 1º piso (R/C), estão a sala de espera, a secretaria, o Gabinete de Direção, três WC's, dois balneários dos quais um para professores e funcionários e outro para alunas, o Gabinete de Apoio e Intervenção e um estúdio (Estúdio Polivalente). No 2º piso (1º andar) encontra-se uma sala de estudo, quatro balneários (um balneário masculino, dois para alunos do EAE e um para os alunos do Regime Livre), uma sala para o guarda-roupa (figurinos, adereços e cenários) e dois estúdios (Estúdio Comendador António Martins e Estúdio Comendador Joaquim Baraona). Os três estúdios de dança são amplos e reúnem as condições necessárias para a prática da dança. Todos dispõem de chão com caixa de ar, linóleo (à exceção do Estúdio Comendador Joaquim Baraona que é de madeira envernizada), barras fixas, espelhos (à exceção do Estúdio Polivalente) e equipamento de som). O Estúdio Polivalente possui ainda portas amovíveis que permitem ampliar o espaço para aulas abertas, apresentações e ensaios com toda a população estudantil. Todos os estúdios apresentam ótimas condições de luz natural que foram uma mais valia para este estudo. A instituição dispõe ainda de um veículo que faz o transporte das alunas entre escolas oficiais e particulares e a EDAM. Relativamente aos Recursos Humanos a EDAM constitui-se por um corpo docente de quatro elementos, Direção Pedagógica (duas pessoas), e colaboradores (seis pessoas).

2. Plano de Estudos

Regulamentado pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho, o plano de estudos definido para o Curso Básico de Dança da EDAM, contempla disciplinas de formação científica, em que é feita uma abordagem teórica geral ao nível do Ensino Regular como se verifica na Figura 1, assim como disciplinas de formação técnico-artística que asseguram o treino do corpo, nomeadamente as Técnicas de Dança (Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna), conjugando-o com o Repertório de Dança Clássica e Moderna, bem como com a Composição Coreográfica. A Tabela 1, ilustra o Plano de Estudos do 3º ciclo do Curso Básico de Dança da EDAM discriminando a carga horária destinada a cada disciplina:

Tabela 1 – Plano de Estudos do 3º ciclo do Curso Básico de Dança da EDAM

Ciclo escolar	Ano escolar	Disciplina	Carga horária semanal
3º Ciclo	3º ano	Técnica de Dança Clássica	4 x 1h30
		Técnica de Dança Moderna	2 x 1h30
		Música	1h30
		Práticas Complementares de Dança	1h30
	4º ano	Técnica de Dança Clássica	4 x 1h30
		Técnica de Dança Moderna	3 x 1h30
		Música	1h30
		Práticas Complementares de Dança	1h30
	5º ano	Técnica de Dança Clássica	5 x 1h30
		Técnicas de Dança Moderna	5 x 1h30
		Música	1h30

Tabela 1 – Plano de Estudos considerado para o 3º Ciclo do Curso Básico de Dança (EDAM,2017).

Analisando a Tabela 1, verifica-se o quanto o Plano de Estudos enfatiza a importância da formação técnica focando a sua carga horária nas disciplinas de *Técnica de Dança Clássica*, com base no método RAD e de *Técnica de Dança Moderna* com base nos programas da ISTD. “Daí a sua importância [das Técnicas de Dança] no treino do corpo e no trabalho realizado em estúdio que, posteriormente, se torna fundamental na prática performativa.” (Fernandes & Garcia, 2015, p.86). Para além disso, a presença de disciplinas como *Práticas Complementares de Dança*, permite outras abordagens como o Repertório permitindo que o corpo experiencie determinadas estéticas de movimento específicas dos coreógrafos das peças em estudo.

Figura 1 - Programa curricular do 3º Ciclo do Curso Básico de Dança

ANEXO N.º 2
Curso Básico de Dança
3.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
	Língua Estrangeira 1. Língua Estrangeira 2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	História. Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais. Físico-Química.				
	Educação Artística	1	1	-	2
	Educação Visual.				
	Formação Vocacional	8 (10)	9 (11)	11 (12)	28 (33)
	Técnicas de Dança (c) (d)	6	7	10	23
	Música	1	1	1	3
	Práticas Complementares de Dança (d) (e)	1	1	-	2
	Oferta de Escola (f)	(2)	(2)	(1)	(5)
	Formação Pessoal e Social.				
Educação Moral e Religiosa (g)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)	
Áreas curriculares não disciplinares:					
Área de Projecto (h)	1	1	1	3	
Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5	
Total	21 (23,5)	22 (24,5)	23,5 (25)	66,5 (73)	
Máximo global	23,5	24,5	25	73	
Actividades de enriquecimento (i)					

Figura 1 – Programa curricular previsto para o 3º Ciclo do Curso Básico de Dança (Portaria nº 691/2009 de 25 de junho).

3. Pertinência do Estudo e Motivação

A motivação para esta abordagem surge de uma dificuldade pessoal recorrente ao longo da formação superior de bailarina, resultante de uma contínua formação precedente sustentada pela aprendizagem através da cópia. Este processo didático deu origem a um corpo específico que se limitava a responder sistematicamente da mesma maneira a propostas diferentes. Atualmente, a diversidade performativa associada à Dança Contemporânea pode ser resultado da multiplicidade de métodos e processos de criação, bem como da variedade de propostas técnicas e artísticas adotadas por criadores e até professores. São este tipo de propostas que exigem do intérprete/bailarino uma multiplicidade de respostas, tornando necessário prepará-lo para isso desde cedo na sua formação.

A disciplina *Técnica de Dança* apresenta uma carga horária substancial no Plano de Estudos, o que realça a importância da prática de Técnicas de Dança estruturantes, isto é, que os princípios pelos quais se regem servem de base à formação de bailarinos. São exemplos disso a Técnica de Dança Clássica (TDC) e de Técnica de Dança Moderna (TDM), que tem um papel fundamental no treino do corpo em estúdio essencial à posterior prática performativa que, segundo Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2010) é definida como:

(...) an embodied performative art, wherever and in whatever form that might occur, see from the perspective of practising professionals in that domain. (...) performance that operates within a theatrical framework organised by theatrical codes in whatever venue that happens to take a place in a theatre, a cityspace or cyberspace. (p.3)

As Técnicas de Dança, segundo Fazenda (2012), "(...) proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes." (p.61). Na EDAM o ensino da disciplina TDM rege-se pelos programas da Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) e a TDC pela Royal Academy of Dance (RAD), ambas organizações que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino da dança. Apesar desta oferecer uma formação técnica consistente, considera-se apoiado na perspectiva de Foster (1992) que a prática de uma única técnica de dança especializa o corpo tornando-o específico, e representativo de uma determinada estética da dança de um coreógrafo ou tradição. Sem querer desvalorizar a base do trabalho que se apoia

predominantemente numa técnica em específico, será necessário, no entanto, criar estratégias do domínio da composição coreográfica que complementem esta forte componente técnica para melhorar a capacidade de adaptação a diferentes linguagens, promovendo uma formação mais eclética, para a construção de um corpo versátil. A este respeito Silva (2010) afirma que o bailarino de dança contemporânea se define como: "(...) um corpo versátil, treinado em várias técnicas de dança. O treino do bailarino contemporâneo consiste no trabalho sobre técnicas que permitem desenvolver e aprofundar a sua capacidade de dominar o seu próprio corpo e criar novo vocabulário de movimento." (p. 36). Contudo, para além do treino técnico, o processo de interpretação passa também pelo desenvolvimento das capacidades criativas que se relacionam com as disciplinas que contemplam a composição coreográfica, como PCD, onde se aplicou o estágio. Aplicaram-se, assim um conjunto de estratégias tendo como base alguns dos princípios das metodologias de ensino de composição coreográfica direcionadas para a exploração da singularidade do intérprete/bailarino como ponto de partida para a formação de um corpo disponível para se adaptar a diversas propostas de movimento.

4. Objetivos

4.1. Objetivo geral

- Estimular a singularidade do aluno/bailarino/intérprete através de processos de composição coreográfica.

4.2. Objetivos específicos

- Consciencializar os alunos para as suas qualidades específicas, de forma a perceberem como as podem usar a seu favor;
- Fornecer aos alunos ferramentas para o desenvolvimento do seu trabalho criativo e interpretativo;
- Propor tarefas que exijam respostas e soluções diversificadas, para que explorem além dos conteúdos das aulas de Técnicas de Dança;
- Utilizar os métodos de ensino de composição coreográfica de Smith-Autard, Lavender e Butterworth.

CAPÍTULO II

Enquadramento teórico

1. Técnicas de Dança

Ao longo da sua formação, o intérprete/bailarino é confrontado com uma série de programas de ensino sistematizado. As técnicas¹ de dança, que assumem um papel fundamental no treino do corpo, potenciam a criação de estratégias que podem melhorar a interpretação e prática performativa. A este respeito Schechner (2013) considera que o conceito de *performance*:

(...) is to put on a show, a play, a dance, a concert. In everyday life, “to perform” is to show off, to go to extremes, to underline an action for those who are watching. In the twenty first century, people as never before live by means of performance. (p.28)

Assim, considera-se que a *performance* abrange uma multiplicidade de áreas artísticas para além da dança. Neste sentido, é pertinente invocar as novas conceções da dança contemporânea na medida em que os processos criativos se absorvem através de várias manifestações artísticas. Podemos assim, conjeturar a origem do coreógrafo contemporâneo nesta transdisciplinaridade de abordagens. Desta forma, combinando um conjunto de experiências ampliam-se os conceitos contemporâneos de movimento. São estas ideias que tornam a dança atualmente mutável e, constantemente, transdisciplinar.

De acordo com Xarez (2012) a preparação do bailarino para a *performance* envolve uma série de processos para melhorar a sua prestação nos espetáculos. Estes processos não se limitam apenas ao treino técnico específico, englobando também o

¹De acordo com Xarez (2012) “A noção de técnica, seja em dança ou em qualquer outra atividade humana, assenta no conceito de eficiência, um modo hábil de realizar uma determinada tarefa, e também no conceito de tradição, tendo em conta que as diferentes culturas adotam esses modelos de execução e os passam de geração em geração. Numa perspetiva antropológica, as técnicas de dança inserem-se no conjunto de técnicas corporais, modos de utilização do corpo que ao longo da história da humanidade se foram aperfeiçoando, criando-se modelos, padrões que estão enraizados nas culturas dos povos e que por tradição se mantêm até caírem em desuso, por tédio ou fadiga estética (p.125)”

condicionamento físico, que suporta o esforço associado a períodos descontínuos de grande intensidade e ações motoras que consideram a força, a flexibilidade e as capacidades coordenativas; uma preparação psicológica para a exposição a situações de ansiedade que requerem controlo emocional; e ainda a preparação metabólica que é feita a partir de processos de controlo nutricional e do equilíbrio entre períodos de esforço e repouso, para conseguir um melhor rendimento e desempenho global.

Associadas a esta preparação do bailarino, as técnicas de dança, segundo Fazenda (2012), definem-se como um conjunto de procedimentos que permitem desenvolver no corpo competências como força, flexibilidade, alinhamento, musicalidade entre outras, que mediando “(...) a relação do homem com o mundo, situam-se no campo físico e social e permitem a agência do corpo” (p.61). Num contexto atual, os bailarinos procuram, na sua maioria, adquirir um treino em múltiplas técnicas para se prepararem para a variedade estética e estilística dos projetos coreográficos (Silva, 2010). “Dancing bodies are formed by systems they practise.” (Roche, 2015, p.11) sendo que o corpo que se rege pela prática de uma única técnica de dança torna-se específico. Assim, este pode vincar-se pela estética inerente à técnica praticada e talvez por isso, Roche (2015) refira que “The ballet students becomes *balletic* and the Graham technique student becomes *Graham-like*. (p.11). Inerente ao treino do corpo, está ainda associado o processo de incorporação. Este segundo Fazenda (2012) define-se como a “(...) condição da agência do corpo, seja a incorporação de uma técnica e de um estilo de movimento seja a de uma personagem.” que “(...) envolve a pessoa como um todo, incluindo as dimensões sensoriais ativadas no processo.” (p.75). Este processo corresponde por isso à assimilação da execução do movimento considerando a sua dimensão somática, a partir da aprendizagem por imitação e da sua interpretação singular no que diz respeito à adaptação do movimento apreendido. Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2010), enfatizam a complexidade deste processo:

The embodiment of movement by performers is a more complex process than the word suggests. It is more than getting movement into the performers' bodies, more than their physical muscle, bone and skin. Embodiment of movement involves the whole person, a person conscious of being a living body, living that experience, giving intention to the movement material. It involves perceiving oneself in the space and hearing one's sound, with kinaesthetic awareness of creating and controlling the movement. (p.7)

Considera-se assim, que a complexidade deste processo, deve-se a um conjunto de fatores que vão desde da aprendizagem da execução do movimento à adaptação do mesmo para um corpo singular. O processo não se cinge apenas a uma mera reprodução do movimento. Uma efetiva incorporação, requer uma relação íntima entre o movimento e o corpo. As especificidades inerentes ao movimento criado por um corpo único desencadeiam no outro corpo o desafio de procurar as suas especificidades para executar o mesmo movimento conferindo-lhe a sua própria intenção. É assim um processo que valoriza a singularidade do corpo, envolvendo a sua consciência cinestésica que cria e controla o movimento.

À semelhança de qualquer outra disciplina, as Técnicas de Dança do Plano de Estudos das escolas de Ensino Artístico Especializado estão associadas a várias metodologias baseadas em métodos específicos de técnicas pré-concebidas. No caso da Técnica de Dança Clássica, ao longo da sua evolução (com a expansão desta para lá das fronteiras de França e Itália), constata-se que surgiram vários métodos. Exemplos disso são: o método de Cecchetti (Itália), Royal Academy of Dance (Inglaterra), Vaganova (Rússia), entre outros (Minden, 2005). No caso da Técnica de Dança Contemporânea tendo em conta as transformações que a contemporaneidade trouxe à dança com o despoletar de novas metodologias, linguagens e estilos, tomou o seu percurso mais revolucionário. Apesar de se constatar esta multiplicidade, é fundamental não perder como referencial aquelas que atualmente continuam a ser referências, pelo seu carácter estruturante no que diz respeito ao desenvolvimento de competências base, ao nível do ensino aprendizagem da dança. A consolidação destas competências base está profundamente relacionada ao controlo do corpo associado aos mais variados contextos, assim como às exigências estéticas datadas pela dança. As técnicas de dança são assim uma ferramenta de trabalho essencial na formação do bailarino:

Ser contemporâneo em dança passa, antes de mais, pelo entendimento de que as técnicas são meios. A Liberdade de usar esses meios, quer decorrem da técnica de dança clássica quer da técnica de dança moderna, quando integrados em princípios de alinhamento estrutural, é também uma forma de concretizar uma ideia em movimento e de formar um bailarino. (Maria Bessa, 2012 citado por Brito, 2005, p.11)

Assim, é necessário entender o papel das técnicas de dança enquanto meios responsáveis pela consolidação de competências base que permitem o controlo do

corpo. É esse controlo que permitirá ao futuro intérprete/bailarino ter o conhecimento do seu corpo para que se possa adaptar aos diferentes contextos da dança.

1.2. Técnica de Dança Moderna

A Técnica de Dança Moderna segundo Nascimento (2010) surge no início do século XX quando vários bailarinos desafiam as regras impostas pela dança clássica com um novo tipo de vocabulário de movimento como espirais, contrações, o uso do chão, entre outros. A dança clássica era considerada como inimiga da expressão das emoções e opressora do corpo pelo seu rigor e virtuosismo. Segundo Dove (2016), “Virtuosity is popularly considered to be a display of great technical or physical skill. (...) Evolving from the Latin noun *virtuosus*, which had to do with moral virtue, the term *virtuosity* no longer suggests a kind of good deed but instead indicates a rare, and therefore praiseworthy, display of extraordinary human capability.” (s.p.). Se por um lado esta ideia de *performer* de excelência era reconhecida socialmente, por outro começa a ser altamente reduzida artisticamente influenciando estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação de bailarinos. Estes passam a focar-se no desenvolvimento de alto nível de competências físicas e técnicas, ignorando questões como a de intenção, conteúdo e contexto.

No entanto esta ideia sofre alterações com o aparecimento de novas conceções relativamente à natureza da dança. Atualmente, os artistas trabalham cada vez mais numa ampla gama de contextos sociais ou performativos. Interrogam-se sobre o contexto que, por sua vez, define ou redefine todos os aspetos do trabalho nomeadamente: o papel do próprio espaço, a natureza e o tipo de *performers*, quem participa, qual o público-alvo, entre outras questões. No fundo, a intenção que está por trás do trabalho determina os requisitos relativamente às competências inerentes à sua especificidade. Surge assim num novo virtuosismo. Não se trata de uma habilidade específica definida para todas as circunstâncias, mas sim:

(...) the skill is in the receptivity of the artist, the ability to respond to the intention, context, and content of the work itself. The intention of the work often demands a specific or unique creation process to achieve the optimum approach. (Dove, 2016, s.p.)

Virtuosismo passa assim a ser a habilidade dos artistas responderem imaginativamente às múltiplas demandas de intenção e contexto em que estes se encontram “(...) highly attuned to the world we all inhabit, and their skill is in helping us

imagine how much better it could be.” (Dove, 2016, s.p.). Fazenda (2012) refere Isadora Duncan como uma das revolucionárias que liberta o corpo para uma forma expressiva:

Duncan desafiou a técnica da dança clássica e os seus utensílios com o corpo “natural”: dançou descalça; envergou uma túnica larga de inspiração grega; (...) Os desenhos corporais, que imitavam as poses dos frisos gregos, e os percursos espaciais do seu movimento, solto e fluido, tinham por núcleo as linhas em onda, assimilando-se às formas e aos movimentos ondulados da natureza, em oposição às linhas direitas, aos ângulos e às poses da dança clássica (e do *ballet*). (p. 70)

Enquanto a dança clássica se focava em demasia na narrativa e valorizava exageradamente poses virtuosas, a dança de Duncan servia a música em excesso. A conceção do movimento enquanto natureza da dança, teve lugar nos E.U.A. com Martha Graham e Doris Humphrey e na Europa com Wigman e Rudolph Von Laban. A partir do final dos anos 30, os percussores dos pioneiros da Dança Moderna codificam-na e estruturam-na enquanto técnica atualmente utilizada em contexto de formação de bailarinos. Por volta desta altura, em 1932, a Imperial Society of Teachers of Dancing² (ISTD, s.d.), uma organização sediada em Inglaterra desde 1904, convida Zelia Raye, pioneira dinâmica da dança na década de 1920, para criar o primeiro programa de ensino da Modern Theatre Dance. Esta caracteriza-se pela sua capacidade de se adaptar à moda da dança combinando vários estilos de dança, incluindo a dança moderna e o Jazz associando-se à vertente do teatro musical:

Modern Theatre Dance defines a single permanent definition. This is largely due to its ability to adapt, develop and evolve with the changing fashion in dance. Through a carefully planned and well-tried examination syllabus, which combines modern dance, jazz and other dance styles, young people are trained to become disciplined and versatile dancers who have a professional attitude towards dance. (ISTD,s.d.)

²A Imperial Society of Teachers of Dancing é uma organização que disponibiliza programas implementados na formação de bailarinos e professores, com o objetivo de promover o conhecimento da dança, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de ensino (ISTD, s.d.).

Atualmente a Técnica de Dança Moderna ainda ocupa um papel fundamental na formação de bailarinos pelos métodos estruturantes de referência que esta abrange e que servem de base ao treino do corpo. No entanto, a Dança Contemporânea tem vindo a tornar-se uma referência como consequência das transformações do mercado artístico. Assim, a Técnica de Dança Contemporânea começa a ser valorizada pelos sistemas educativos, marcando a sua presença nos Planos de Estudos das Escolas de EAE. As Portarias e Decretos-Lei que aprovam e definem os Planos de Estudos considerarem relativamente às Técnicas de Dança, a *Técnica de Dança Clássica* e a *Técnica de Dança Contemporânea*. No entanto, como se verifica de seguida, atendendo à multiplicidade de abordagens ao nível da Técnica de Dança Contemporânea, algumas instituições, em função do seu carácter estruturante, optam pelas metodologias tradicionais designando a disciplina como *Técnica de Dança Moderna*.

1.3. Técnica de Dança Contemporânea

As Técnicas de Dança Contemporânea geram com frequência discordâncias no que diz respeito à sua definição. Considerando a perspectiva de Diehl & Lampert (2011), as Técnicas de Dança Contemporânea definem-se como “(...) many styles and ways of working, and diferente types of training each have a unique role to play.” (p. 10) tendo em conta que “The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods.” (p. 12). Refletindo sobre a perspectiva dos autores supracitados quando afirmam que “Dance teachers can source a hybrid network of dance forms and body-work techniques, along with presentation methods and teaching forms.” (Diehl & Lampert 2011, p.10) pode entender-se que todo este desacordo surge da transversalidade existente entre a variedade de métodos e técnicas abrangidas pela Dança Contemporânea. Esta variedade resulta da readaptação e reestruturação das técnicas que hoje conhecemos como estruturantes, nomeadamente as técnicas de Martha Graham, José Limón, ou Merce Cunningham que definiram as suas próprias visões e filosofias sobre o corpo (Loupe, 2012). Estas transformações refletem-se também, de acordo com Diehl & Lampert (2011), na maneira como a técnica é ensinada e transmitida, que acaba por ser automaticamente influenciada pelo percurso do professor assim como pela evolução cultural, e pelo cruzamento e fusão de materiais e métodos. Assim,

Educators draw upon many experiences and skills, and integrate them into their teaching approaches. A dance educator’s role cannot be reduced to the simple passing-on of a ‘pure’ technique, and this applies equally to formal dance styles, for example classical ballet, as well as to training programs in modern, postmodern, or contemporary dance that have been personalized and constantly reworked and remodeled. Any given teacher’s personal preferences, experiences, or encounters with other techniques and teaching methods inevitably influences and even transforms that teacher’s body of information.

(p.12)

Desta forma, os professores podem criar uma relação híbrida na leção da *Técnica de Dança Contemporânea* que funda várias abordagens enquanto formas e técnicas corporais, métodos de apresentação e formas de ensino que resultam da

própria interpretação do professor sobre a técnica que leciona. Todas essas abordagens se encontram quanto ao aprimorar das competências físicas através de princípios e diretrizes estéticas e/ou filosóficas. Relativamente a esta questão, Diehl e Lampert (2011) afirmam que “Yet, at the same time, the method of training contributes to the style: the way of working informs any individual artistic practise.” (p.10). Estabelecendo-se esta relação entre o conceito de método e estilo, podemos concluir que a própria Dança Contemporânea abrange um conjunto de convenções técnicas e estilísticas que valorizam a singularidade da prática artística. Não obstante, é fundamental, neste contexto, esclarecer os conceitos de estilo e linguagem. Segundo Foster (1986), estilo em dança refere-se à forma como esta adquire uma identidade individual no mundo e dentro do seu género, ou seja, um coreógrafo pode gerar várias danças estilisticamente diferentes entre si, assim como dois bailarinos podem interpretar uma mesma frase de movimento de maneira diferente, à maneira de cada um. Associado ao conceito de estilo está o conceito de linguagem, que segundo Fazenda (2012) é utilizado quando os praticantes da dança utilizam se referem aos movimentos que articulam a fim de exprimir formas de pensar e de sentir e para comunicar. Esta abordagem polifacetada das Técnicas de Dança Contemporânea promovem a formação do Intérprete/Bailarino da contemporaneidade.

1.4. Intérprete/Bailarino

A dança é uma forma expressiva que requer obrigatoriamente a presença da ação humana e o corpo assume o papel de agente, instrumento e objeto em simultâneo. Enquanto arte performativa, está intrinsecamente relacionada com o conceito de *performance*. A convenção e o uso da terminologia associada aos praticantes desta atividade – bailarino(a), intérprete, *performer* (agente que integra a *performance*) – não está estabilizada. Segundo Fazenda (2012), esta instabilidade conceptual deve-se a várias questões nomeadamente ao desacordo entre os intervenientes (criadores, intérpretes, espetadores) relativamente ao reconhecimento de determinadas *performances* enquanto dança tendo em conta o seu sentido histórico no panorama da tradição da dança.

Neste sentido, é necessário clarificar estes conceitos para então perceber de que forma se inscrevem os futuros artistas que se pretendem formar no contexto do EAE tendo em conta as novas conceções coreográficas e as novas visões do corpo e o seu potencial na *performance*. Estas distanciaram-se do estilo de movimento associado ao virtuosismo intrínseco à noção de “dança” e, por conseguinte, ao treino do corpo direcionado para o desenvolvimento de competências de movimento extraordinárias

quando equiparadas às técnicas do movimento cotidiano. Recusando esta ideia começa a valorizar-se a participação do *performer* no processo criativo. É precisamente na questão do papel do *performer* que é feita a distinção na designação atribuída. A propósito da designação do *performer* Fazenda (2012) distingue as seguintes terminologias:

(...) *performers*, que propõem ideias e soluções coreográficas, são frequentemente designados intérpretes em vez de bailarinos (tenham ou não um treino formal em dança). A palavra “intérprete” (*inteprière e performer*, em francês e inglês, respetivamente) é preferida à palavra “bailarino” (*danseur/danseuse*, em francês, e *dancer*, em inglês) (...) (p.28)

Assim, o *performer* é considerado intérprete quando participa ativamente no processo criativo sendo que este não é escolhido apenas enquanto mero executante, mas também por o que traz consigo enquanto ser singular. A palavra bailarino refere-se ao típico *performer* virtuoso, com competências técnicas extraordinárias, puramente executante, como se idealizada no *ballet* clássico. Alterando as intenções da dança, as novas concepções coreográficas contemporâneas começaram a questionar o papel do intérprete e do criador rompendo com a ideia da hierarquia entre os intervenientes na criação da obra e refletindo sobre o treino necessário para a definição deste “novo” intérprete. Se por um lado estas novas concepções procuram uma abordagem relativamente à singularidade do *performer*, por outro podem recusar o corpo treinado a partir das técnicas convencionais da dança. Analisando estas questões, considera-se que o treino “ideal” poderá estar relacionado com um treino técnico aliado aos domínios da composição e criação coreográfica, apostando assim em formações variadas e direcionadas tanto para as competências físicas como para as competências artísticas do intérprete/bailarino de dança contemporânea.

2. Metodologias de Ensino de Composição Coreográfica

2.1. Smith-Autard

Segundo Smith-Autard (1997) os princípios estruturais na educação artística, inerentes ao ensino-aprendizagem da dança devem envolver os processos de criar, interpretar e analisar. “The processes of creating, performing and appreciating dances and the skills, knowledge and understanding gained from such experiences, can be defined as artistic education in that the learner is coming to know more about the art form itself.” (p.2). Compor dança, é criar uma forma de arte que pela sua natureza artística, estimula o aluno a experimentar diferentes formas de movimento, fomentando uma educação estética que posteriormente se traduz numa manifestação natural e pessoal. Quando dança, o indivíduo expressa os seus sentimentos e emoções, no entanto é importante investir na arte de “fazer” a dança. Valorizando esta ideia, Smith Autard (2010) define a composição coreográfica como um conjunto de elementos que “(...) by their relationship and fusion, form an identifiable ‘something’.” (p.5). Relativamente ao Ensino-aprendizagem baseado em recursos, a autora acredita que o estudo de repertório de obras coreografadas por profissionais pode ser uma maneira de entender melhor e aprofundar o conhecimento sobre a composição coreográfica. Fernandes (2016) apoia esta perspetiva referindo a importância do processo de aprendizagem de repertório não se limitar à incorporação e execução do movimento:

Por isso se torna importante que em disciplinas de aprendizagem de repertório, os alunos desenvolvam competências que vão além da incorporação e execução do movimento, mas também o conhecimento daquilo que é expresso através da linguagem, do estilo e do género no contexto onde e quando a peça foi criada, usando a sua singularidade e individualidade como mais valia para cada peça. (p.77)

No entanto, considera muito mais produtivo experimentar e apropriar-se do processo. O ato de compor, em dança, implica uma ponderação e estruturação que requer do criador o conhecimento acerca da natureza desses elementos. Esse conhecimento é adquirido através da própria experiência de compor, tocar e visualizar para então seleccionar, aprimorar e por fim combiná-los. O sucesso na composição está diretamente ligado à inspiração e pensamento intuitivo do indivíduo assim como à amplitude de vocabulário de movimento e conhecimento sobre como a estruturar: “The material elements of the composition need to be experienced and understood and, also,

the processes or methods of fashioning or combining these various elements have to be learned and practised.” (p.5). Uma composição coreográfica enquanto “[a] work of art (...) has to be created with the composer’s intention to say something, to communicate an idea or emotion” (p.7) logo, é fundamental, durante o processo criativo, que as ideias e emoções que se pretendem transmitir sejam exploradas, manipuladas e transformadas numa interpretação própria e singular. Smith-Autard (2010) refere também a importância da exploração fora do que seria a ideia da composição coreográfica para alargar a experiência do movimento do compositor que se irá refletir nas suas opções durante o processo criativo. Esta estabelece ainda, relativamente ao ato de compor várias etapas de construção. A figura 2 ilustra esquematicamente os métodos de composição considerados pela autora.

Figura 2 – Métodos de Construção

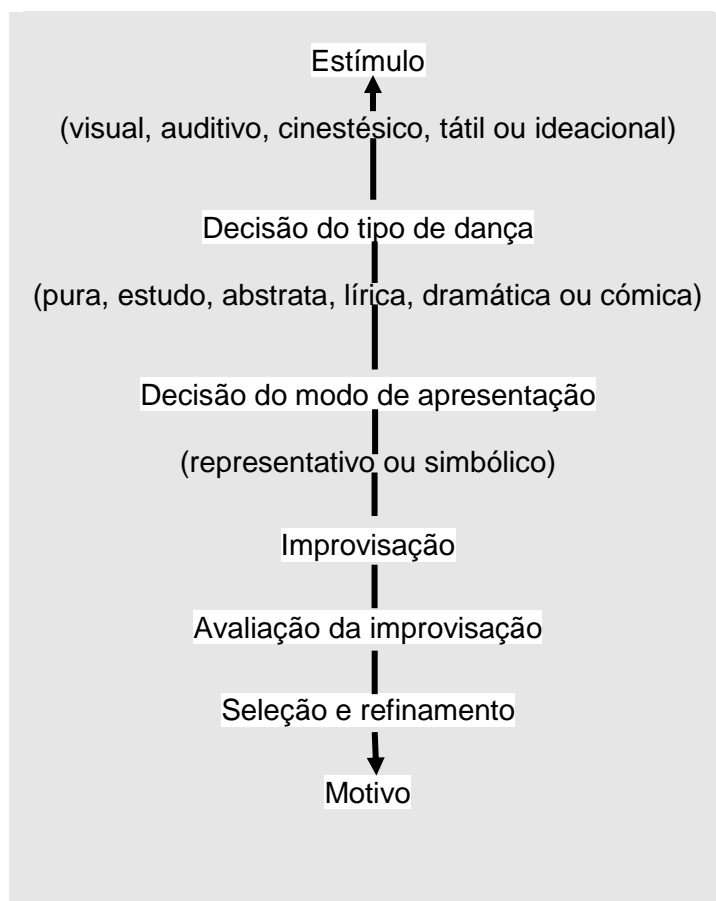


Figura 2 – Esquema ilustrativo dos métodos de composição (adaptado de Smith-Autard, 2010, p.39).

Relativamente ao processo de composição é importante considerar o estímulo como uma ferramenta fundamental no início da exploração de movimento como “(...) a systematic investigation, examination, study, search with a view to making specific discoveries and learning about something.” (Smith-Autard, 2010, p.89), numa fase inicial

do processo de construção. A autora define estímulo como “(...) as something that rouses the mind, or spirits, or incites activity.” (p.29). Os estímulos podem assumir diferentes formas: visual, auditivo, cinestésico, tátil e ideacional. Importa, neste caso de acordo com o que se pretende, relacionar o estímulo com outra ferramenta considerada pela a autora, a improvisação, pois poderá ser o ponto de partida da mesma. A improvisação é uma criação espontânea, *in loco*, momentânea em que se podem verificar momentos em que o movimento se encaixa com a ideia da composição. Esses momentos são recapturados e aproveitados como ingredientes para a composição. O material que resulta desse momento depois de analisado relativamente à sua pertinência para a ideia da composição e ao seu potencial de desenvolvimento, pode ser um ponto de partida para o processo de composição. Tendo sido selecionado, avaliado e refinado, torna-se a motivação inicial para o resto da composição. Este material (frase de movimento ou movimento) é chamado de motivo (*motif*). A improvisação é utilizada como ferramenta no desenvolvimento do processo, variando e elaborando no motivo de partida, e encontrando novos para o resto da composição. A propósito de ferramenta, Blom & Chaplin (1988) referem relativamente à improvisação que:

(...) Movement in improv is inextricably part of the instrument itself, that is, of the particular dancer: her body type, self image, personal affinities, movement style, and aesthetic choices. The whole person defines the instrument; accumulated experiences, values, tastes, and desires all qualify how the body will respond.
(...), each dancer's body is a unique expressive instrument. (p.4)

Podemos considerar dois tipos de improvisação como os mais usados a composição coreográfica: a improvisação livre (*free improvisation*) e a improvisação limitada (*limited improvisation*). Relativamente à improvisação livre, associam-se os conceitos de abandono, de perda, de pensamento livre, espontâneo e indulgência imaginativa. Parece emergir dos níveis subconscientes, um tipo de transe de imersão do sentimento. O movimento é livre, destruturado e desinibido. Este tipo de improvisação produz movimentos novos / novas ideias. No entanto, não é fácil recuperar ou relembrar os materiais que resultam destas improvisações para os usar na composição. A este propósito é pertinente considerar a improvisação de uma forma menos livre – improvisação limitada. Relativamente ao conceito de improvisação limitada Preston-Dunlop (2016) utiliza a designação improvisação estruturada (*Structured Improvisation*) para definir um método de improvisação com as mesmas

características que o método considerado por Smith- Autard (2010). Este define-se como: “A creative device in which a certain idea with guidelines and cues (with or without narrative content) is set up, which is to be carried out by dancers in their own terms; used in performance or in the process of choreography.” (p.345). Invoca-se assim, o conceito de pensamento consciente e dirigido. Talvez seja esse o caso na maioria das composições, que emergem de ideias pesquisadas para criar dança com alguns dos parâmetros definidos como o acompanhamento musical, o estilo, a dramaturgia. Ao definir alguns destes princípios, a estrutura começou a ganhar forma e a improvisação passa a ser orientada por algumas ideias, mesmo que vagas, quanto ao que é apropriado para a dança que se está a compor. Podemos assim invocar o conceito de improvisação limitada, contrapondo a improvisação livre, como uma das ferramentas da improvisação mais usadas na composição coreográfica., sendo que o limite é variável. Por outro lado, Smith-Autard (2010) defende que:

(...) all composers should experience improvisation towards the free end of the continuum and the accompanying sense of immersion in some way. Even if guided only by music (which of course puts limitation on it), the enriching effect of such liberation and lack of restraint will, in my view, have beneficial effects upon subsequent compositions, perhaps after a fair amount of time. (pp. 91-92)

Estas experiências, acabam por sustentar a intuição e resultar em movimento que pode ser útil na resolução de problemas, assim como podem surgir ideias através deste método. Ao associar uma sensação ou sentimentos a uma certa ideia de movimento podem criar-se pistas sobre as ações improvisadas originais e, depois que o trabalho foi feito sobre elas, eles poderiam tornar-se e definir a composição. Os alunos devem assim explorar, esporadicamente, a partir da improvisação livre, apenas com o intuito de despertar a imaginação e surgir movimento inesperado.

Afirmando que a dança deve ser significativa no seu todo e que para isso deve assumir uma forma reconhecível, Smith-Autard (2010) define quatro componentes a considerar pelo coreógrafo:

1. O corpo de cada intérprete como instrumento que tem volume, forma e com capacidade para agir;
2. Movimento que possui propriedades físicas de tempo, peso e fluxo, cuja interação determina a forma e o estilo da ação;

3. Espaço, que pode ser moldado pelo movimento;

4. As relações que o corpo pode assumir com outras coisas ou pessoas.

Assim, considerando estas componentes e através de ferramentas como a improvisação, o coreógrafo formula as premissas a fim de estimular a criatividade a partir da pesquisa singular e autónoma. A subjetividade destas componentes ainda que comuns a todo o intérprete valorizam a sua singularidade: os vários corpos como diferentes instrumentos que geram movimento com propriedades características a cada corpo e que se desenvolve numa relação íntima com o espaço e os outros corpos. As várias respostas de movimento improvisadas podem ser reorganizadas e recicladas pelo coreógrafo numa democracia coreográfica atual. Esta abordagem colaborativa assemelha-se à relação entre o coreógrafo contemporâneo e o intérprete/bailarino do mercado artístico da atualidade aproximando a experiência do aluno da realidade contemporânea.

2.2. IDEA de Lavender

O ensino-aprendizagem da composição coreográfica, tem atualmente um papel fundamental na formação do aluno, considerando que esta abordagem deve corresponder às necessidades do mercado artístico profissional, potenciando assim a formação do futuro intérprete contemporâneo. Numa perspetiva pedagógica, Lavender (2006) organiza o processo criativo em quatro fases designadas por IDEA que se pretendem também considerar para a aplicação desta proposta: Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação e Assimilação.

Improvisation (I) – o termo “improvisação” aplica-se a qualquer meio de inventar/gerar material criado para uma composição ou alguma parte dela. Os coreógrafos podem inventar ou trabalhar no movimento mentalmente ou fisicamente em estúdio. São várias as formas de gerar material e torná-lo numa dança emergente. A necessidade de concretizar esse processo pode surgir em qualquer momento.

Development (D) - Em determinados momentos, os coreógrafos manipulam o material através de uma imensa variedade táticas e "Dispositivos": alongar, encurtar, comprimir, expandir, inverter, repetir, achatar, afiar, entre outros. Podem testar a tolerância de movimento relativamente à velocidade para ver o quão rápido ou lento este pode ser executado sem perder a sua integridade, ou que vêm o que parece estar infundido com uma qualidade de energia particular.

Também se pode unir o vocabulário de movimento com outra frase, ou moldar a sua forma. Todas as formas possíveis de trabalhar taticamente num ou outro aspeto do movimento ou moldá-lo, se insere neste desenvolvimento.

Evaluation (E) – A terceira fase do modelo o material concebido e desenvolvido nas fases anteriores é alvo de análise e reflexão para então ser modificado com o intuito de progredir. Quando reconhece que não está a atingir os resultados que pretende, espera-se que mude o que está a fazer para obter melhores resultados, ou modificando a ideia de acordo com o material coreográfico gerado. Em ambos os casos, para conseguir progredir, deve avaliar intuitiva ou reflexivamente as consequências associadas às suas escolhas anteriores ideacionais ou de composição. Este processo deve ser recorrente até o a apresentação do produto final.

Assimilation (A) – A última fase corresponde aos últimos ajustes. Os coreógrafos devem ligar as várias microestruturas resultados do processo, criando uma macroestrutura para a apresentação do objeto performativo. Com o ato final de assimilação uma dança é concluída.

O processo criativo descrito pela autora resulta de uma interação entre coreógrafo e intérprete/bailarino: “Through the use of open-ended clarifying questions, a creative process mentor engages a choreographer in reflective dialogue about how she is *making* her dance.” (Lavender, 2006, p. 7). Este tipo de processo colaborativo possibilita experiências próximas do contexto atual do mercado artístico na medida em que a postura “mentor” se assemelha à do coreógrafo contemporâneo. O Modelo que se apresenta de seguida tem como conceito basilar esta interação entre intérprete e coreógrafo que vai desde de processos didáticos aos colaborativos.

2.3. Modelo do Espectro Didático-Democrático de Butterworth

Atualmente, a composição coreográfica serve-se de metodologias e partilha de ideias como ferramentas de trabalho num processo colaborativo entre intérpretes e criador, que constroem em conjunto um produto final promovendo a aprendizagem de ambos os intervenientes do processo (Fernandes & Garcia, 2015). Partindo desta ideia é pertinente invocar Butterworth (2004) e o seu Modelo do Espectro Didático-Democrático como um novo paradigma do ensino-aprendizagem no domínio da coreografia, na medida em que analisa os métodos e processos da criação coreográfica atuais. Assim, este modelo tem não só um papel fundamental na orientação do aluno

no processo coreográfico, como também auxilia os professores na sua prática pedagógica:

The model is designed to be of use to students and tutors. For students, its purpose is to guide student engagement with choreography, to promote understanding of a range of approaches, and to help students appreciate differing dancer-choreographer relationships, both artistic and social. (...) For tutors, the function of the model is to aid the planning and execution of a balanced choreography curriculum, thereby encouraging the development and extension of current practices. It can be applied in selected ways and in diverse educational contexts in support of the philosophy, aims and ethos of a particular institution. (Butterworth, 2004, p.46)

O Modelo baseia-se no conceito de *devising*, isto é, os processos coreográficos específicos que o constituem assentam essencialmente na igualdade e são facilitadores. “Dance Devising involves dialectic between the acts of making and doing, or creating and performing, of being an artist and/or interpreter” (p.53) relevando a partilha de responsabilidades no processo de criação, através dos métodos de colaboração, ou da tomada de decisão coletiva (Butterworth, 2004). A singularidade contribui para a ascensão intérprete criador que se reflete neste modelo. O Modelo do Espectro Didático-Democrático engloba cinco processos coreográficos:

Tabela 2 - Modelo do Espectro Didático-Democrático

Processo 1	Processo 2	Processo 3	Processo 4	Processo 5
Papel do Coreógrafo/Professor				
Especialista	Autor	Piloto	Facilitador	Colaborador
Papel do Intérprete/Aluno				
Instrumento	Intérprete	Contribuidor	Criador	Co-criador
Competências do Coreógrafo/Professor				
Controla o conceito, estilo, conteúdo, estrutura, interpretação. Cria todo material.	Controla o conceito, estilo, conteúdo, estrutura, interpretação relativamente às capacidades/qualidades do intérprete/aluno.	Define o conceito inicial, dirige, formula e desenvolve tarefas através da improvisação, imagens e molda o material que surge.	Fornecer liderança, negocia o processo, intenção e conceito. Contribui com métodos para promover estímulos. Facilita o processo para a geração de conteúdos a macro-estrutura.	Partilha com os outros a pesquisa, negociação e tomada de decisão sobre os conceitos, intenção e estilo, desenvolve/partilha/adapta conteúdos da dança e estruturas do trabalho.
Competências do intérprete/Aluno				
Convergente: imitação, replicação.	Convergente: imitação, replicação, interpretação	Divergente: Replicação, conteúdo desenvolvimento, criação de conteúdo (Improvisação e concretização de tarefas).	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (Improvisação e concretização de tarefas)	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (Improvisação, definição e concretização de tarefas), compartilha a tomada de decisão sobre a intenção e estrutura
Interação Social				
Passiva, mas receptiva, podendo ser impessoal.	Atividades separadas, embora receptivas entre o desempenho pessoal e as qualidades performativas.	Participação ativa de ambas as partes, relação interpessoal.	Interativo	Interativo
Métodos de ensino				
Autoritário	Direcional	Liderança enquanto guia	Mentor	Autoria partilhada
Aspectos da Aprendizagem				
Conforma, recebe e processa a instrução.	Recebe e processa a instrução e utiliza a própria experiência.	Responde às tarefas, contribui para a descoberta guiada, replica o material de outros, etc.	Responde às tarefas, resolve problemas e contribui ativamente para a descoberta guiada.	Experiência. Contribui plenamente para o conceito, conteúdo, forma, estilo, processo, descoberta.

Tabela 2 – Cinco processos do Modelo do Espectro Didático-Democrático (Adaptado de Butterworth, 2004, p. 55).

Este modelo estrutura os métodos de ensino e as abordagens de aprendizagem dos alunos descrevendo o seu papel e o papel do coreógrafo inerente a cada processo: O processo 1 e 2 são considerados didáticos. O Processo 1 está associado ao método tradicional em que a abordagem é feita pelo coreógrafo enquanto tutor que dita os termos do processo relativamente às decisões, conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação. Este é o processo que mais se aproxima da realidade do EAE principalmente no que diz respeito às aulas de Técnicas de Dança e às disciplinas que contemplam a aprendizagem de repertório tendo como base de processo a transmissão de movimento. Apesar de ainda se utilizar este processo nas chamadas Companhias de Repertório, este método é pouco utilizado ao nível da composição coreográfica no mercado artístico atualmente. Neste processo é o coreógrafo quem gera o conteúdo ou utiliza o material dos intérpretes, podendo até modificá-lo. A relação entre coreógrafo e intérprete é meramente de transmissão em que "(...) the dancer is required to observe, imitate, reproduce and replicate the dance material and its style precisely, and to work with other dancers to ensure that the reproduction/replication of the dance is precise. (Butterworth, 2004, p.54). A este respeito Fernandes (2016) refere que é importante que os alunos tomem conhecimento daquilo que está representado através da linguagem, do estilo e do género no contexto para que possam desenvolver competências que ultrapassam o processo de incorporação e execução de movimento, a partir da sua singularidade e individualidade como mais valia para o produto final. O Processo 2 é considerado didático, no entanto difere do Processo 1 na questão da relação entre o coreógrafo e o intérprete, neste caso esta relação vai para além da transmissão do material de coreógrafo para intérprete. O intérprete tem liberdade para através da manipulação, personalizar o material e torná-lo seu. Assim "(...) the choreographer/tutor tends to make decisions in terms of concept, style, content and structure *in relation to* the capabilities of the dancer(s)" (Butterworth, 2004, p.57). Este processo vai ao encontro da natureza desta proposta no sentido em que permite ao aluno, ao trabalhar com um especialista ser desafiado a identificar, refletir e trabalhar nas suas características individuais assim como no seu estilo de movimento pessoal, gerando novo material a partir das suas qualidades específicas: "The *choreographer as author—dancer as interpreter* process confronts the student with the need not only to receive instruction and apply it, but also lays stress on the utilization of his/her own experience, persona or character, and/or particular 'dancerly' qualities." (Butterworth, 2004, p.57); No Processo 3, como tutor, o coreógrafo lidera e orienta o aluno/intérprete lançando tarefas através de improvisação ou de resolução de problemas. Ao participar ativamente nos processos criativos o aluno/intérprete desenvolve a sua autonomia, promovendo-se desta forma a consciencialização das suas escolhas. Na prática, com a gestão destes

dois processos no terreno, o professor assume o papel de facilitador e/ou orientador selecionando estímulos que promovam a criação de material para criar uma composição coreográfica. O aluno tem uma relação interativa com o professor num processo de aprendizagem que resulta das respostas às tarefas propostas e da sua descoberta guiada participando ativamente na construção da criação. O Processo 4 é um modelo que começa a aparecer no EAE como um processo de elaboração, em que o coreógrafo fornece liderança relativamente à criação do produto, negociando com o intérprete o processo, a intenção e o conceito. Talvez esta atualização das práticas dos professores, provenha de novas formações ao nível do ensino de dança, em particular da Composição Coreográfica, que foram surgindo nos últimos anos. Este é considerado mentor na descoberta guiada, propondo tarefas que fornecem estímulos ao intérprete, facilitando o processo desde a geração de material à macroestrutura³. A relação coreógrafo/intérprete estabelece-se num diálogo, garantindo desta forma a congruência dos objetivos. Relativamente às competências do intérprete, este assume-se como divergente, contribuindo na escolha dos temas e conceitos a serem utilizados:

Through an interactive, discursive approach, the choreography evolves (much like ensemble work in theatre) through the active participation of the dancers in content creation (improvisation and responding to tasks), problem-solving and negotiation. The skills of analysis and of evaluation are here applied in practice, in the moment, solicited by the choreographer or tutor in 'role', the person who ultimately holds the power of veto. (Butterworth, 2004, p.60)

Processo 5 é um processo colaborativo em que o conceito de “partilha” assume o papel principal. Os alunos enquanto futuros intérpretes contemporâneos devem contribuir plenamente no processo criativo (conceito, conteúdo, estilo). A colaboração envolve um período de pesquisa partilhado, o impulso para criar, a oportunidade para cada indivíduo contribuir e um momento de discussão para avaliar o que foi produzido. No entanto não significa que cada indivíduo deve contribuir igualmente para todos os aspetos da coreografia. Assim, a o produto final é um empreendimento partilhado e democrático, assinando uma autoria partilhada.

³Macroestrutura – conjunto de microestruturas. Exemplo: os elementos que constituem uma frase de movimento (microestrutura) e a frase de movimento (macroestrutura)

3. Singularidade do mercado artístico profissional

Atendendo à diversidade de propostas estéticas e estilísticas dos projetos coreográficos no panorama atual do mercado artístico profissional, à sua instabilidade e à versatilidade que se exige do bailarino/intérprete para a sua inserção no mesmo, começa a tornar-se importante, na formação de bailarinos desde cedo (Fernandes, 2014). “Na dança, o indivíduo intervém e manipula as convenções, podendo segui-las ou contribuir para as transformar.” (Fazenda, 2012, p. 60). Estas transformações abriram novas possibilidades para novas abordagens à dança contemporânea, no contexto artístico. O método de trabalho que está na base do processo de criação de Francisco Camacho é um exemplo claro nesse sentido: “Os intérpretes das peças de Francisco Camacho têm um papel participativo e ativo durante o processo de criação. (...) Camacho confere liberdade criativa aos intérpretes e espera que o espetáculo tenha o contributo do que em cada um deles é único” (Fazenda, 2012, p.203). Este tipo de abordagem veio a descaraterizar aquilo que foram os conceitos de coreógrafo e intérprete, rompendo com essa hierarquia resultando numa forte relação de partilha que se envolve numa contínua procura de novos modelos e processos coreográficos. Tendo em conta esta dimensão participativa que o intérprete assume atualmente nos processos de criação coreográfica, Xavier & Monteiro (2013) atribuem a designação de intérprete-criador, relevando o fato de em muitas situações o intérprete também ser o criador.

Um dos conceitos associados a este tipo de processo coreográfico é a singularidade do intérprete. Relativamente a este conceito Ribeiro (1994), citado por Fazenda (2012) afirma que “todo o corpo contém nele, pela sua diferença e pela sua especificidade de peso, volume e energia, um potencial próprio para produzir movimentos e gestos, capazes de se constituírem em matéria coreográfica” (p.182). Silva (2010) acrescenta ainda que “(...) a dança encontra no corpo disciplinado e capaz de se tornar expressivo através do movimento, a sua própria singularidade, independentemente de termos já reconhecido a capacidade de articular ferramentas características de outras disciplinas artísticas”. É a singularidade de cada intérprete que contribui para a ascensão do intérprete-criador. Blom & Chaplin (1982) que afirma que esta singularidade condiciona o processo de criar movimento associando-o ao conceito de estilo de movimento pessoal:

A person's movement style is always uniquely expressive of the whole person. It is the way you move – a result of how you feel, perceive, and respond to your

world, to others, and to yourself- and therefore it determines the way you will create in movement. Your personal movement style as a dancer is influenced by, and is as basic as, body structure (shape,size), type of dance training . (p.138-139)

É este contributo pessoal e por isso singular que permite haver uma enorme variedade de abordagens estilísticas. A singularidade de cada intérprete numa relação harmoniosa de partilha com o coreógrafo resulta nas diversas propostas que podemos encontrar no mercado artístico e possibilita uma contínua mudança das mesmas.

Os mesmos autores afirmam ainda que na dança moderna, este estilo de movimento pessoal está na origem das técnicas que existem hoje em dia e que "(...) helping develop strong but flexible personal movement style is essential if we are to foster the emergence of the individually creative artist." (Blom & Chaplin, 1982, p.138). No entanto, apesar da influência do estilo de movimento pessoal é evidente o carácter expositivo associado à lecionação das técnicas de dança moderna. Já a Técnica de Dança Contemporânea segundo Diehl & Lampert (2011) caracteriza-se por vários estilos e processos de trabalho que associado a determinado tipo de treino desenvolve competências específicas. Esta multiplicidade de abordagens que englobam domínios como a improvisação e a composição, possibilita a formação de corpos versáteis. A este propósito, considera-se pertinente refletir sobre a ausência destes domínios nas aulas de técnica de dança moderna apesar da maneira como se trabalha influenciar qualquer prática artística, podendo afirmar-se que o método tem efeito sobre o estilo.

É evidente a preocupação da inclusão destes domínios no Plano de Estudos da EDAM, bem como nos de outras escolas oficiais, pois têm como objetivo a formação bailarinos/intérpretes aptos a responder às necessidades do mercado artístico profissional. A intervenção do estágio surgiu nesse sentido, propondo esse trabalho complementar num espaço em que se possa utilizar a TDM aliada a diferentes processos de trabalho, contrapondo o seu carácter expositivo e desafiando os alunos a saírem da sua "zona de conforto", potenciando assim as suas qualidades individuais e a aquisição de novas abordagens de movimento.

CAPÍTULO III

Metodologias de investigação

1. Metodologia Qualitativa – Investigação-Ação

Atendendo ao propósito do estágio e aos objetivos definidos para o mesmo, recorre-se à Metodologia de Investigação-Ação, recorrentemente aplicada nas ciências da educação. Esta, serve-se dos métodos e instrumentos de uma abordagem qualitativa na recolha e análise de dados, a fim de refletir sobre a prática pedagógica. Segundo Cardoso (2014), a investigação-ação caracteriza-se pela investigação de problemas que surgem na prática quotidiana dos professores, procurando encontrar soluções que melhorem a sua ação pedagógica continuamente. Esta metodologia “assume um cunho *colaborativo e participativo*” (Amado, 2014, p. 191), querendo isto dizer que ocorre colaborativamente numa relação investigadora com o seu conhecimento de especialistas e, simultaneamente, com um papel participativo no local da prática. Assim, no decorrer do processo de investigação promove-se uma abordagem qualitativa em que “(...) o investigador é o principal instrumento da pesquisa” (Amado, 2014, p.161).

Segundo Bogdan & Binklen (1994) no campo das ciências da educação, embora tardiamente reconhecida, a metodologia qualitativa apresenta uma larga tradição. Esta metodologia permite uma compreensão mais aprofundada do objeto em estudo, no sentido em que os dados recolhidos são de carácter, predominantemente, descritivos e obtidos por meio de contacto direto entre o investigador e os sujeitos no terreno. Na abordagem qualitativa podem distinguir-se cinco características que vão ao encontro à aplicação do estágio, em que o professor, enquanto investigador, tem uma ação direta. A fonte direta de dados em contexto natural; é descritiva tendo em conta que os dados recolhidos assumem o formato de palavras ou imagens e nunca representados numericamente; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49); estes analisam os dados intuitivamente; o significado é de importância absolutamente relevante. As técnicas de análise associadas a abordagem qualitativa evidenciam a perspetiva pessoal interpretativa e criativa do investigador. Desta forma, o professor tem recorrentemente um papel ativo na sua aprendizagem, planificando, atuando, analisando e refletindo sobre a sua prática pedagógica, para depois voltar novamente a planificar: “Thoughtful and reflective teaching involves bringing together planning, reflecting, deciding, observing, and giving feedback. Every deliberate act of teaching in a result of a decision

that affects the thinking, feeling, and behavior of both the teachers and students.” (Gibbons, 2007, p.73)

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados são “(...) o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são parte fundamental do processo de investigação.” (Sousa & Baptista, 2011, p.70). Considerando os objetivos propostos deste estudo e os princípios que estão na base da metodologia aplicada, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados a observação e a análise documental.

A observação considerada por Bogdan & Biklen (1994) uma técnica primordial de recolha de dados da metodologia de investigação ação, caracteriza-se pela presença do investigador *in loco* recorrendo a sistemas de registo categoriais, descritivos e tecnológicos (Sousa, 2005). Estes sistemas de registo são caracterizados pelo conjunto dos instrumentos, utilizando-se especificamente grelhas e diários de bordo (cf. Apêndice A). Os sistemas categoriais são habitualmente empregues para estudar um número significativo de aulas, enquanto que os sistemas descritivos são vulgarmente utilizados para obtenção de descrições pormenorizadas dos fenómenos observados, que possibilitando a explicação do processo de desenvolvimento e permitindo identificar os seus princípios genéricos, servindo normalmente como complemento escrito do registo tecnológico (áudio e vídeograções). Os registos tecnológicos resultam de acontecimentos, processos, atuações de grupo, etc. e capturados a partir de equipamento eletrónico (Sousa, 2005).

A videogração, um instrumento recorrentemente usado durante a aplicação do estágio, “(...) tem-se tornado um útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação.” (Sousa, 2005, p.200). Esta tem como principal objetivo a captação de registos permanentes de um acontecimento, que permita ser visualizado quando necessário, em qualquer altura. Neste sentido, a vídeogração revelou-se um instrumento vantajoso para o processo, não só para efeitos de reflexão e planificação, como também para consulta e reflexão dos alunos no decorrer do mesmo. É importante referir que para a utilização deste instrumento foi necessária a elaboração de uma declaração em formato de Consentimento Livre e Informado (cf. Apêndice B) para que os encarregados de educação autorizassem a captação e utilização de imagem dos alunos.

Relativamente a análise documental, esta prendeu-se com a investigação que antecedeu o estágio. Esta segundo Sousa (2005) “(...), procura conhecer os factos verídicos com a maior objetividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda.” (p.88). Correspondeu, portanto, à recolha de fontes documentais sobre metodologias de ensino da composição coreográfica de autores de referência e conceitos relativos à mesma, assim como trabalhos académicos, artigos científicos, *websites* oficiais, legislação que apoiaram o presente estudo.

3. Amostra

3.1. Caracterização das Turmas

3.1.1. Turma de 3º ano do Curso Básico de Dança

A turma de 3º ano do Curso Básico de Dança é constituída por um grupo de treze (13) alunas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Nesta turma, a maioria das alunas ingressou no EAE desde o 1º ano do Curso Básico de Dança à exceção de três alunas das quais duas ingressaram no presente ano letivo (2016/2017) sendo que provinham do regime livre⁴, e por último outra que ingressou no passado ano letivo, no 2º ano do Curso Básico de Dança da mesma turma, mas que tinha sido aluna de outra escola de EAE. Tendo em conta os diferentes percursos de formação artística das alunas, podemos caracterizar a turma como heterógena ao nível técnico e artístico e da sua aprendizagem. A aplicação do estágio nesta turma concretizou-se na disciplina *Práticas Complementares de Dança* lecionada pela professora Maria João Filipe.

3.1.2. Turma de 4º ano do Curso Básico de Dança

A turma de 4º ano do Curso Básico de Dança é composta por nove (9) alunas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Na sua maioria (seis alunas) frequentam o EAE na EDAM desde o 1º ano. A restante minoria (três alunas) integrou a turma apenas no presente ano letivo, sendo que duas provieram de outras instituições de EAE e outra do regime livre da EDAM. À semelhança da turma de 3º ano, esta turma caracteriza-se como heterógena ao nível técnico e artístico e da sua aprendizagem, e ainda relativamente às condições físicas das alunas. O estágio concretizou-se nas aulas

⁴ O Regime Livre refere-se ao conjunto de aulas de carácter facultativo, ou seja, que não se inserem no EAE, mas que também são disponibilizadas por várias instituições que promovem o ensino de dança.

da disciplina de *Práticas Complementares de Dança* lecionadas também pela professora Maria João Filipe.

3.1.3. Turma de 5º ano do Curso Básico de Dança

A turma de 5º ano do Curso Básico de Dança é constituída por onze alunas (11), com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos de idade. Todas as alunas frequentam o EAE desde o 1º ano à exceção de uma aluna que integrou o mesmo no presente ano letivo⁵. Relativamente à disciplina em que se aplicou o estágio nesta turma - *Técnica de Dança Moderna* - é lecionada pela professora Patrícia Cayatte.

3.2. Ensino-aprendizagem na adolescência

Analisando os grupos de estudo, e de acordo com Tavares & Alarcão (2005) podemos enquadrá-los relativamente ao seu desenvolvimento, na fase da adolescência, que se define como a transição da criança para a idade adulta. Segundo os mesmos autores, esta fase inicia-se entre os 11/12 anos e estende-se até aos 19/20 anos, sendo que nos dias de hoje tende a prolongar-se. Este período de desenvolvimento considerado por Tavares & Alarcão (2005) é dividida em três fases: "(...) uma fase inicial (puberdade ou pré-adolescência), uma fase intermédia (adolescência propriamente dita) e uma fase final (juventude)" (p.39). Os grupos em estudo encontram-se entre a fase inicial e a fase intermédia em que ocorrem as mais complexas transformações físicas, que podem ter efeitos significativos na aptidão do sujeito para a dança:

Many students will experience an overall decrease in technical skill and control. Specifically, a young dancer may notice a decrease in strength and flexibility, resulting in lower leg extensions. Decreased coordination and balance often make pirouettes and long balances difficult. The increased length of the legs in relation to the spine challenges the student's ability to maintain proper (neutral) alignment of the pelvis and torso. As technical control decreases, the risk of injury increases. (Daniels, 2000, p.1)

É, portanto, necessário considerar como um obstáculo estas grandes alterações físicas e mentais inerentes a esta fase de desenvolvimento no que diz respeito ao

⁵A aluna iniciou o 1º período letivo na turma de 4º ano e transita posteriormente para a turma de 5º ano, por isso não participou no trabalho desenvolvido na disciplina de PCD da turma de 4º ano.

processo de incorporação. Qualquer movimento do corpo requer um processo de treino ou incorporação para ser eficaz e significativo. “(...) [É] uma memorização, uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados.” (Fazenda, 2012, p.61). Por esta razão, deve-se ter em conta a dificuldade em executar outras linguagens durante o processo criativo relativamente à transmissão de movimento ou mesmo sugerir outras metodologias que se relacionam com a Composição Coreográfica e que se enquadram na contemporaneidade: “Growth spurt periods can also be good times to introduce supplemental conditioning and expand continued improvisational work with composition and choreography” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p.60). Esta fase de desenvolvimento é também uma boa altura para “(...) begin challenges to multisensory input.” (Krasnow & Wilmerding, 2015, p.60). Assim, este estudo surge como uma abordagem apropriada para os grupos de trabalho a que se destina.

4. Plano de Ação

4.1. Procedimentos

Segundo o Artigo 9.º do Regulamento de Estágio da Escola Superior de Dança (ESD, 2017) este prevê um total de 60 horas anuais

- 8 horas de observação estruturada;
- 8 horas de participação acompanhada;
- 40 horas de lecionação;
- 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas.

Tendo em conta que a proposta de estudo incidiu na área da composição coreográfica, na disciplina PCD, (com uma carga horária semanal de 90 minutos), a professora cooperante propôs a implementação do estágio em três turmas nomeadamente, o 3º e 4º ano na disciplina de PCD e o 5º Ano na disciplina de TDM. A esse respeito é importante referir que por o Plano de Estudos do Cursos Básico de Dança do 5º ano do Curso Básico de Dança não contempla disciplinas dedicadas à Composição Coreográfica, sendo essa abordagem complementar realizada na aula de TDM onde se aplicou o estágio.

4.2. Calendarização

A planificação do estágio teve em conta as atividades obrigatórias estipuladas pelo programa das disciplinas em que se concretizou. A observação condensou-se na fase

inicial do estágio com o intuito de conhecer o trabalho a ser concretizado, as características individuais de cada aluno e a sua capacidade de resposta às propostas de trabalho relativamente aos métodos de composição utilizados bem como, aferir as dificuldades no processo. Antes da Participação acompanhada foi feita, em conjunto com a professora titular da disciplina, a análise e reflexão relativamente ao que se tinha anteriormente observado. Definiu-se assim, que nesta fase seriam aplicados exercícios de diagnóstico para aferir em conformidade com o tempo disponível, como planificar a fase seguinte. Tanto a fase de observação como a de Participação foram concretizadas no 1º período. No 2º e 3º período concretizou-se a fase de Lecionação com um trabalho realizado em progressão e dividido por fases. A Tabela 3 apresenta a calendarização das quatro fases do estágio concretizadas, nomeadamente: Observação Estruturada, Lecionação Acompanhada, Lecionação e Colaboração em outras atividades, definidas pelo Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da ESD.

Tabela 3 - Calendarização do Estágio

Data	Observação estruturada			Lecionação partilhada		Lecionação			outras atividades
	3º ano PCD	4º ano PCD	5º ano	3º ano PCD	4º ano PCD	3º ano PCD	4º ano PCD	5º ano TDM	
2016	Set.								
	Out.		1,5						
	Nov.	3	3			1,5			
	Dez.				3	3			
2017	Jan.			0,5			4,5	6	4,5
	Fev.						3	3	4,5
	Mar.						6	1,5	7,5
	Abr.							3	3
	Mai.						1,5	3	
Total parcial	3	4,5	0,5	3	4,5	15	16,5	16,5	7,5
Total	8h			7,5		48			7,5

Tabela 3 – Calendarização do estágio.

CAPÍTULO IV

Estágio – Apresentação e Análise de Dados

1. Desenvolvimento do Estágio

1.1. Observação Estruturada

1.1.1. Desenvolvimento e Calendarização

“A Observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos.” (Reis, 2011, p.12). Esta fase condensou-se na fase inicial do estágio, primeiramente nas turmas de 3º e 4º ano o que permitiu perceber os métodos de trabalho e o tipo de exercício implementado em aula assim como aferir dificuldades relativamente aos mesmos. No 5º ano, a esta fase correspondeu apenas a uma apresentação (30 minutos) agendada para esse efeito, dos trabalhos coreográficos realizados no 1º período pela turma.

1.1.2. Objetivos

- Conhecer o trabalho e funcionamento da turma enquanto grupo de trabalho e a relação entre alunos e professor;
- Conhecer as características individuais de cada aluno e a sua capacidade de resposta aos exercícios propostos;
- Analisar os métodos de composição utilizados em aula e aferir as dificuldades dos alunos relativamente aos mesmos;

1.1.3. Reflexões

O trabalho previsto na disciplina *PCD* diferiu logicamente nas turmas de 3º e 4º ano. Na turma de 3º ano as alunas encontravam-se a desenvolver um exercício que contemplava a exploração de movimento, orientada pela um enunciado (cf. Anexo A), relativo a conteúdos de espaço (direções e planos) e de tempo (urgente e suspenso). A exploração começou por se desenvolver de forma individual e livre pelo espaço, focando-se em conteúdos isolados. Posteriormente foi realizada uma exploração conjunta de conteúdos combinados, mas partindo de movimentos isolados.

Nos momentos de exploração livre e individual, verificou-se sempre um registo fragmentado, ou seja, não existia uma evolução num registo contínuo ainda que este tivesse sido solicitado pela professora titular. Assumiu-se assim como uma dificuldade a execução do movimento em *phrasing*, havendo uma quebra nas transições, ou seja, o corpo passava por uma mera posição. Segundo Geoffrey Hearn, transição define-se como “The way into a movement, the joining of one movement with another.” (citado por Preston-Dunlop, 2016, p.238). São estas transições entre os movimentos que permitem que a frase de movimento seja executada de forma contínua, levando a um fluxo contínuo de ligação (Preston-Dunlop, 2016). A esse respeito Yvonne Rainer distingue o conceito de *phrase* e *phrasing*: “A phrase is simply two or more consecutive movements, while phrasing... refers to the manner of execution.” (Preston-Dunlop, 2016, p.294). Assim podemos definir como frase de movimento o conjunto dos elementos que a constituem enquanto estrutura, enquanto *phrasing* se refere à maneira como esta se executa um determinado encadeamento de movimentos, verificando-se assim o problema no ato de executar. Ao observar a exploração de movimento num registo mais lento, foi perceptível que o movimento não era executado na sua máxima amplitude, o que levaria às referidas “quebras” entre movimentos. Foi também possível verificar um padrão ao nível da exploração de movimento no geral, com predominância de movimentos isolados dos braços e de formas estáticas e convencionais (semelhantes entre alunas), escasso uso da parte inferior de corpo, e ausência do uso das extremidades, fruto das características da Técnica de Dança lecionada. Ao identificar posições convencionais comuns entre alunas pode referir-se a influência dos conteúdos das aulas de Técnica de Dança, e a preocupação estética que as leva a condicionar-se nos momentos da aula dedicados à exploração de movimento. Constatou-se assim, que as alunas se cingiam/condicionavam apenas aos conteúdos das aulas de técnica e que, notoriamente, se “sentem bem” ou que lhes é mais cómodo a executar.

Na turma de 4^o ano o trabalho a ser desenvolvido na vertente da criação coreográfica passou pela criação individual de composições para outras colegas interpretarem. Isto vai ao encontro do que Smith-Autard (2010) defende este processo como uma mais valia para aprendizagem da composição coreográfica, referindo que “Performing dances created by the composer, by others in the group or those choreographed by professional choreographers is an important means of deepening learning in dance composition.” (p.177). Relativamente a esta proposta de trabalho as alunas mostraram alguma dificuldade na definição das ideias que compunham os temas escolhidos para o desenvolvimento das peças, desorientou o processo numa fase inicial. A mesma autora afirma que a ideia está na base do processo. Desta forma, o

desenvolvimento lógico da dança garante a unificação em que cada parte está ligada por um fio condutor através da dramaturgia “imposta” pelo do autor. “If the constructional elements of motifs, developments, variations, contrasts, climaxes or highlights, and above all transitions, are successfully employed, then the dance appears to have a logical development which in turn produces unity.” (Smith-Autard, 2010, p.79).

Assim, analisando e refletido durante a observação foi feita uma intervenção para colmatar esta problemática que vai de encontro ao que Lavender (2006) refere ser a prática do orientador deste processo criativo. Este coloca questões envolvendo o coreógrafo num diálogo reflexivo sobre a maneira como está a criar a sua peça. Ao ser confrontado com uma série de questões relativamente às suas ideias, o coreógrafo é, inevitavelmente, levado a refletir sobre as suas opções de maneira a escolher aquilo que, especificamente, se destina a servir de alguma forma os princípios de orientadores do seu estilo e significado. Neste sentido, ao refletir em conjunto com a professora titular durante o processo de observação, propôs-se um desafio reflexivo sobre os temas. Este exercício consistia em procurar palavras-chave/Ideias que caracterizassem o tema para que as alunas encontrassem um fio condutor que servisse de base ao processo criativo. A professora titular sugeriu ainda que associassem qualidades de movimento aos seus mesmos. Relativamente a esta sugestão é de referir que ao definir uma ideia deve procurar-se movimento específico que a “ilustre” não no sentido literal da palavra. Deve-se assim estimular a criação de material que sirva o tema para o qual foi gerado, para que este não assuma outro significado: “Every movement has quality, but often the intente of a choreographer is to create a particular movement.” (Green, 2010, p.132).

À semelhança das observações relativas à turma de 3º ano também se verificou a dificuldade na execução das frases de movimento, mas desta vez por parte das alunas que interpretavam. No que respeita ao processo criativo, todas as alunas que tinham como função criar se cingiram à transmissão de movimento, em que as intérpretes aprendiam o material através da observação/imitação. No entanto, ao tentarem apenas reproduzir o material que lhes era transmitido, dificultava-lhes o processo de execução. São muito utilizadas relações de espelho e o uníssonos⁶ em momentos de grupo. Recorrem ao cânone⁷, no entanto parece existir uma necessidade de usar sempre novos

⁶Smith-Autard (2010) define uníssonos como “In unison means that the dance movement takes place at the same time in the group.” (p.58)

⁷Smith Autard (2010) define cânone como (...) one part is followed by another in time. The actual amount of time that one part of the group is ahead of the other can be varied. For instance, one group could start a movement phrase and the other group be one moment or several moments behind with the same phrase,

movimentos, em vez de compor pequenas sequências e reutilizá-las através de ferramentas da composição, utilizando outras dinâmicas, alterando os níveis e/ou usando a repetição. Parece existir uma necessidade de usar novos movimentos, em vez de compor pequenas sequências e reutilizá-las através de ferramentas da composição, utilização de outras dinâmicas e diferentes amplitudes

Na turma de 5º ano, esta fase limitou-se a observação dos produtos finais do trabalho de grupo de criação coreográfica. Esta observação permitiu reconhecer o tipo de movimento utilizado, conhecer as capacidades das alunas para quem foi proposto coreografar posteriormente. Teria sido importante observar o processo criativo, para conhecer o método de trabalho da turma e as dificuldades ou tendências no decorrer do mesmo. Tal como Fazenda (2012) refere sobre o trabalho do coreógrafo Francisco Camacho, o intérprete contemporâneo tem um papel ativo no processo de criação. Esta noção de escolha do intérprete, que se verifica ao nível dos projetos independentes e companhias de repertório, requer um conhecimento prévio dos elementos que irão integrar o processo e a obra coreográfica. Assim, enfatiza-se esta importância de conhecer previamente os grupos de forma a potenciar o máximo as suas qualidades individuais

1.2. Lecionação Acompanhada

1.2.1. Desenvolvimento e Calendarização

A partir das reflexões resultantes da observação foi possível definir alguns focos para planificar propostas de exercícios que nesta fase tiveram um papel meramente diagnóstico para uma posterior lecionação autónoma. Esta fase como o próprio nome pressupõe foi desenvolvida em conjunto com a professora titular da disciplina, a partir da partilha e discussão de ideias. De acordo com Nóvoa (1992) “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprio da profissão docente.” (p.14)

Assim, optou-se por planificar exercícios com foco nos pontos de iniciação de movimento para o 3º ano e na amplitude de movimento para o 4º ano. Estes exercícios contemplavam uma parte exploratória, outra de composição coreográfica e um

or maybe, the phrase is only repeated by the second group after it is completed by the first group. The consecutive groups can come in at any time during, or after the initial phrase. (p.59)

momento de observação do outro para se fazer uma análise crítica em conjunto. Estes exercícios tiveram como objetivo perceber e analisar a receptividade das alunas a abordagens diferentes. Desta forma foi possível perceber qual a melhor opção para levar as alunas a sair da sua “zona de conforto” e explorar o movimento para além dos conteúdos que se sentem bem a fazer, tomando simultaneamente consciência do processo. Esta fase não se concretizou na turma do 5º ano visto que o trabalho proposto, pela escola cooperante, para esta turma seria inteiramente orientado pela estagiária.

A professora disponibilizou sempre a primeira parte da aula para a implementação dos exercícios propostos pela estagiária e na segunda parte da aula as alunas dedicaram-se ao desenvolvimento das suas peças individuais na qual houve *feedback* por parte da estagiária.

1.2.2. Objetivos

- Analisar e refletir/discussão em conjunto com o professor cooperante acerca dos exercícios propostos;
- Propor novas tarefas coreográficas aos alunos, em parceria com o professor cooperante.

1.2.3. Reflexões

Durante a implementação do exercício na turma de 3º ano as alunas sentiram-se limitadas quando lhes foi solicitada a exploração de movimento a iniciar numa única parte específica do corpo. Foi necessário intervir, demonstrando muitas das vezes a resposta que seria a mais óbvia tornando-a “proibida”. Desta forma, estimulou-se que autonomamente encontrassem a uma resposta diferente. Ao verificar dificuldades específicas, era feita uma intervenção no sentido de colmatar o problema através exemplos. No momento de observar do outro, as alunas que ficaram de fora a observar foram questionados sobre qual parte do corpo cada aluno estava a explorar. O grupo de alunas que observou conseguiu identificar na maioria dos casos a parte do corpo em exploração. Foi perceptível para as colegas qual a parte do corpo em que se estava a iniciar o movimento, logo concluiu-se que os alunos que executavam cumpriram o objetivo. Relativamente à fase do exercício dedicada à composição coreográfica foram dadas algumas orientações relativamente às transições entre movimentos, no entanto não era foco desta proposta, visto que esta tinha apenas como objetivo explorar o movimento a partir de diferentes pontos de iniciação. Sempre que havia dificuldades da execução da tarefa eram dados *inputs* à base de exemplos que desbloqueassem o

processo. Depois de alguns exemplos e experimentações a maioria das alunas concluíram a tarefa concretizando os objetivos da mesma. Não obstante, considera-se que havia necessidade de mais tempo para exploração depois das alunas terem efetivamente entendido o potencial do exercício.

Os exercícios propostos para o 4º ano focaram-se na exploração da amplitude do movimento. Em concordância com Smith-Autard (2010), considera-se que as alunas "(...) should, at times, set out to explore a full range of movement without using it in composition, for this enriches movement experience and, inevitably, when starting to compose there is a better basis from which to make a choice of content." (p.22). Assim, "(...) the composer will consciously or intuitively experience the expressive properties of the movement, and the feel of it will be stored in the memory for future use." (p.22), no entanto, o tempo dedicado à exploração não foi suficiente. As alunas precisavam de mais tempo, para se familiarizarem com a proposta e para ficarem confortáveis com o movimento, enquanto "nova" abordagem tendo em conta a complexidade do processo de incorporação. Talvez assim, conseguissem ir mais além na exploração, para depois das observações poderem experimentar novamente e sentirem-se diferentes. Tanto para quem observou (estagiária) como para quem concretizou (alunas) não se sentiu a diferença do início para o fim do exercício. Concluiu-se assim que se passou para fases seguintes, nomeadamente exploração de conteúdos combinados, sem consolidar o resultado da fase anterior. Quando finalmente o processo de incorporação se mostrou mais sólido, as alunas voltaram à sua "zona de conforto" e deixaram de se concentrar no que lhes foi solicitado. Este exercício, pelas suas fragilidades, teve um papel decisivo no que diz respeito à posterior planificação de exercícios na fase da lecionação.

1.3. Lecionação

1.3.1. Desenvolvimento e Calendarização

A fase de lecionação efetiva ocorreu em simultâneo nas turmas de 3º e 4º tendo sido iniciada ainda na primeira interrupção escolar e terminado no 3º período. A lecionação referente à turma de 5º ano foi mais curta, começando apenas no 2º período com término no dia 29 de abril com a apresentação do produto final. A lecionação desenvolveu-se em fases nas turmas de 3º e 4º ano e na turma de 5º ano correspondeu à criação da peça *Shapes of shadow* e à interpretação do excerto *Paint it Black* da peça *Rooster* de Christopher Bruce. À exceção da turma de 5º ano, o processo criativo foi individual, sendo que o produto final nas três turmas resultou numa criação coreográfica contemporânea.

O *feedback* assumiu um papel muito importante para o desenvolvimento do processo criativo, tendo em consideração que as alunas, apesar de corresponderem aos objetivos dos exercícios, não se identificavam esteticamente com o que faziam, duvidando da validade das suas respostas. No ato de lecionar é importante fornecer *feedback* aos alunos sobre a sua *performance* durante a aula. De acordo com Gibbons (2007):

Feedback refers to the information, judgment or correction given to a student about performance of a task, and is one of the most important factors in successful and efficient skill acquisition. Performance improves faster with accurate feedback than without it. Students who know what they are doing incorrectly and how to correct it will be more likely to change they perform a movement or phrase.

(p.54)

Assim, o *feedback* durante a leção foi utilizado não só no sentido de orientar os alunos a analisar e questionar a sua *performance* e melhorar as suas respostas aos exercícios, mas também para “(...) tell students that they are making progress, that they are valued and thus can provide powerful motivation.” (Gibbons, 2007, p.54).

1.3.2. Objetivos

- Aplicar novas propostas que desafiem as alunas a superar as dificuldades aferidas em fases anteriores.
- Dar a conhecer novos métodos de trabalho utilizando e adaptando os princípios das metodologias de Smith-Autard, Lavender, Butterworth para orientar o processo de exploração e criação dos alunos.

1.3.3. Reflexões

- Turma de 3^o ano – PCD

Nesta turma foi implementado um exercício composto por quatro fases. A primeira e segunda fase correspondia à criação de oito formas no nível alto (cima) e oito formas no nível baixo (Chão) respetivamente. Entende-se forma como: “True form comes from reducing reality to its essential shape; (...)” (Anna Sokolow citado por Preston-Dunlop, 2016, p.356). Nesta fase as alunas exploraram livremente tendo optado, na sua maioria, por posições convencionais que se aproximam da linha da Técnica de Dança Clássica

e da Técnica de Dança Moderna à semelhança do que foi observado em fases anteriores. No entanto, verificando-se esta situação, optou-se por deixar a exploração individual das alunas decorrer naturalmente. Desta forma foi possível que as alunas, numa fase inicial, estivessem à vontade com a proposta de exercício, sendo que se considera pertinente para este estudo, no âmbito do processo criativo, utilizar o registo “habitual” para então o transformar num registo “novo” através da manipulação apoiada na metodologia de Lavander (2006). Assim, a fase que se seguiu centrou-se na criação de transições, entre as formas resultantes da primeira fase, para a concretização de quatro pequenas frases de movimento, respeitando algumas premissas orientadas por um enunciado (cf. Apêndice C). Estas premissas definiram-se com o objetivo de sugerir, a partir da sua duração, diferentes dinâmicas de tempo e espaço. Relativamente ao processo criativo, este assumiu um carácter colaborativo, baseando-se no Modelo do Espectro Didático-Democrático de Butterworth (2004), na medida em que ao questionar as escolhas das alunas se foram surgindo novas soluções que geraram novo material.

Esta fase de desenvolvimento de formas, em frases de movimento revelou-se mais demorada que o previsto. Alguns elementos da turma tiveram mais dificuldade em reter a informação de uma sessão para a outra, havendo a necessidade de consultar os registos audiovisuais no início de cada sessão para dar continuidade ao trabalho. Esta situação, dificultou o desenvolvimento do trabalho não só relativamente à duração, como também de concretização de objetivos. Ao trabalhar individualmente, as alunas desenvolveram o exercício a diferentes ritmos, distinguindo-se principalmente nesta fase, em que em alguns casos se podia ter ido mais além na manipulação das formas. Não se considerou a hipótese de encurtar o exercício nesses casos, pois acredita-se que trabalhar de diferentes formas num mesmo registo poderá também servir como ferramenta futuramente. Ao invés disso, optou-se por investir na qualidade de movimento das transições como refere Green (2010), que acabou por levar a “novos” resultados.

A terceira fase do exercício resultou na junção de todas as frases de movimento, cujas transições desta vez eram livres. Os solos foram trabalhados com foco nas qualidades de movimentos e, posteriormente, em relação a uma música escolhida pela estagiária que teve como critério as dificuldades das alunas. Isto é, a música foi escolhida para auxiliar, por exemplo, as alunas que tinham um movimento mais repartido a ligá-lo, para que mudassem o registo. Assim, considerou-se a musicalidade como uma ferramenta para a interpretação como estrutura guia do movimento. Relativamente a esta questão, Blom & Chaplin (2010) referem que “(...) While dance should never besubservient to music, music can have tremendous power in determining

images and resultant movement for the dance.” (p.161), destacando ainda que “The relationship of dance to music is an intimate one. Music, through its pulse and rhythm, provides a driving force and an overall structure... The ideal relationship is when dance and music appear as one, mutually supportive, enhancing one another.” (Blom & Chaplin, 2010, p.162). Os solos foram apresentados à turma para que todas as alunas assistissem, visto que o trabalho foi sempre individual. Desta forma foi possível tomarem consciência das diversas opções de trabalhos resultante a partir do mesmo enunciado

- Turma de 4º ano – PCD

Na turma de 4º ano, tendo em conta os resultados da aplicação na fase de lecionação partilhada, foi planificado um exercício que, à semelhança do que foi feito na turma de 3º ano, correspondesse a uma abordagem mais aproximada do processo habitual de trabalho das alunas. Este tinha o objetivo de proporcionar às alunas um sentimento de conforto relativamente à proposta, para então passar para um novo desafio. Assim, adotando o método didático, o exercício proposto compunha-se em três fases, começando pela transmissão de uma frase movimento pré-concebida pela estagiária composta por vinte elementos. Alusivo a esta fase esteve o processo de incorporação, que se compreende segundo Fazenda (2012) abranger a aprendizagem através da cópia à semelhança do método adotado pelas alunas durante a realização das suas composições coreográficas, e a adaptação do movimento para o seu corpo específico e singular. Memorizada a frase de movimento, e considerando que os “(...) students may well learn methods of combining elements to create whole dances from ready-made dance compositions.” (Smith-Autard, 2010, p.8) e que “(...) composing involves moulding together compatible elements (...)” (p.5), a segunda fase do exercício tinha como objetivo trocar a ordem dos elementos da frase assimilada anteriormente regendo-se apenas por uma regra: Números seguidos não poderiam estar juntos seja por ordem crescente, seja por ordem decrescente (Exemplo: 9,10 ou 10,9). Visto que a execução lógica da frase seria alterada, esta tarefa levaria de forma natural as alunas a criar novas transições entre os elementos criando uma nova frase. Este desafio revelou-se a maior dificuldade do processo e à semelhança do que aconteceu no trabalho desenvolvido na turma de 3º ano, onde as alunas demoraram mais que o previsto na concretização da tarefa. Houve a necessidade de dar atenção individualmente a todas as alunas que por instinto seguiram o caminho mais fácil, sem explorarem as várias opções para cada caso. No entanto, “(...) [t]he composer should, therefore, explore and experiment within a wide range, so that he/she becomes become fully acquainted with movement (...)” (Smith-Autard, 2010, p.22). Por se revelar uma proposta complicada, as alunas desinteressaram-se pelo exercício que conseqüentemente se prolongou. Mais

uma vez, o *feedback* positivo durante o acompanhamento individual das alunas foi a chave para cativar as alunas novamente.

A terceira e última fase, correspondeu ao processo de composição coreográfica, atendendo aos elementos de tempo, espaço e relações. A partir dos diferentes solos, e elementos da frase inicial isolados, foi criada uma composição coreográfica com toda a turma. Esta fase teve como principal objetivo demonstrar como reutilizar material de movimento, colmatando a necessidade de estar sempre a criar novo movimento, como se verificou anteriormente. Assim a aluna participou no processo de transformação da frase de vinte elementos, comprovando que existem inúmeras opções, e de que maneira se pode chegar a elas. Alguns solos foram modificados para duetos, outros para secções em grupo, a repetição foi utilizada de várias formas, utilizaram-se diferentes dinâmicas e estruturas espaciais e jogou-se com as relações entre grupo e solos. Esta fase foi muito bem-sucedida no sentido em que as alunas tomaram conhecimento e reterão informação relativamente a novas maneiras de trabalhar. Assim, ganharam um novo entusiasmo e, por fim, perceberam o sentido do exercício. Teria sido importante fazer novamente uma observação posterior a esta fase para perceber se as alunas aplicavam os novos métodos nos novos trabalhos. No entanto, não foi possível aferir resultados a esse nível tendo em conta o período de tempo disponibilizado para a aplicação do estágio.

- Turma de 5º ano – TDM

Na aula de TDM estava previsto trabalhar Repertório de Dança Moderna durante o 2º período que foi posteriormente avaliado na prova global. Nesse sentido a aula dedicada semanalmente para esse efeito foi dividida em duas partes: A primeira parte dedicada ao repertório e a segunda parte dedicada a criação coreográfica. Com este curto espaço de tempo de aula e havendo a necessidade de terminar até dia 29 de abril para apresentação no espetáculo comemorativo do Dia Mundial da Dança não houve tempo suficiente para cada fase do processo criativo, no entanto considera-se que as alunas aplicaram as ferramentas propostas de forma produtiva, tomando simultaneamente consciência do processo de trabalho para futuramente o considerarem como uma opção nos seus trabalhos ao nível do EAE e na sua carreira profissional.

Da peça *Rooster* (proposta pela professora titular da turma) foi escolhido o solo masculino excerto *Paint it Black* foi criada em 1991 por Christopher Bruce com música dos icónicos Rolling Stones e interpretado pelo Ballet du Grande Theatre de Geneve, no Grand Theatre de Geneve (Monahan, 2014), para ser desenvolvido em aula. Para

aprender este excerto adotaram-se dois métodos diferentes: inicialmente a estagiária passou a coreografia e posteriormente as alunas autonomamente aprenderam o material através da visualização e replicação de um vídeo. Ambos os métodos têm como base a aprendizagem através da cópia considerada no Processo 1 do Modelo do Espectro Didático-Democrático de Butterworth (2004). No primeiro caso a execução do movimento foi feita com o objetivo de ser captado pelas alunas, ou seja, foi um processo cuidadoso no que diz respeito ao transmitir movimento a movimento com máxima precisão técnica e clara execução. Quando copiado autonomamente pelas alunas, estas naturalmente, por não ser tão claro, acabavam por executar o movimento “à sua maneira”. Isto é, replicam desde o início o material de movimento com o seu cunho e interpretação singular. Fernandes (2016) refere a importância “[do]s processos de incorporação adquiridos através das diferentes experiências (artísticas e/ou outras), contribuem para o arquivo corporal que vai sendo construído ao longo dos tempos. A fusão dessas experiências é aquilo que traz elementos novos às abordagens técnicas e coreográficas.” (pp.80-81). Assim, através deste processo em que o coreógrafo é quem gera o conteúdo, o intérprete/bailarino adquire a experiência dessa abordagem específica, adaptando-a para o seu corpo tornando-o arquivo corporal que influenciará o seu estilo pessoal (Lepecki, 2010). No entanto, por não estar previsto neste estudo e tendo em conta que seria alvo de avaliação na prova global, não se explorou todas as potencialidades deste trabalho no que diz respeito à singularidade do intérprete, passando assim para a limpeza de movimento e sincronização do grupo. Não obstante, foi visível que as alunas aplicavam e dominavam tecnicamente os conteúdos de movimento ao ponto de lhes conferir a sua própria intenção.

Relativamente à criação coreográfica esta teve como base métodos colaborativos e partilha de ideias como ferramentas de trabalho entre intérpretes e criador, que constroem em conjunto um produto final (Butterworth, 2004). A coreógrafa/estagiária, foi responsável pela conceção e estruturação, assim como liderou e orientou as alunas/intérpretes lançando tarefas através de improvisação limitada (Smith-Autard, 2010) ou de resolução de problemas orientados por uma ideia base que serviu de estímulo para a exploração de movimento. O conteúdo gerou-se assim numa relação de colaboração entre as intérpretes/alunas e a coreógrafa/estagiária. Antes de iniciar o processo criativo foi feita uma primeira abordagem de diagnóstico, em que foi passada uma frase de movimento, para conhecer a resposta dos corpos ao estilo de movimento da coreógrafa. Este material foi posteriormente reutilizado de diferentes formas pelas alunas e usado na peça. Para a criação coreográfica, foi escolhido o conceito de sombra

como estímulo ideacional para direcionar a exploração do movimento e surgirem descobertas específicas desta ideia como sugere Smith-Autard (2010).

A sombra pode definir-se, segundo a etimologia da palavra, como uma figura escura que surge de um corpo opaco interceptado por uma fonte de luz. Assim, a partir da ideia de relação entre corpo e sombra, criaram-se grupos de trabalho para a exploração de diferentes situações: corpo enquanto sombra de outro corpo, corpo em relação com a própria sombra e corpo com uma sombra de vários corpos que representam a sombra resultante da interceção da luz de diferentes direções. As condições de luz natural do espaço permitiram utilizar a verdadeira sombra para explorar em tempo real, o que se revelou vantajoso para uma melhor percepção desta ideia, ao experimentar a relação com a sombra num contexto autêntico. Um dos exercícios de exploração propostos nesta fase inicial do processo, consistia em imitar a sombra de outro corpo a improvisar livremente, sem ver o corpo real que gerava a sombra a executar o movimento. Este exercício tinha apenas como objetivo perceber que relação é possível ter com a sombra. Daqui resultaram uma série de interpretações da mesma sombra, nomeadamente os mesmos movimentos reproduzidos por diferentes partes do corpo, ou até a ausência dele quando este acontecia. Este material foi registado para posteriormente ser utilizado o mesmo tipo de relação para gerar movimento. Duas alunas criaram duetos com a sua própria sombra, ambos com a intenção de jogo entre sujeito e sombra. O primeiro dueto partiu da tentativa de apanhar a sombra, no segundo num jogo de imitação em que o corpo assumia a posição da sombra. Em grupos de trabalho diferentes, todas as alunas passaram por experiências deste género para gerar material de movimento em microestruturas. Depois de concebidas as várias microestruturas, a estagiária fez as modificações e adequações, na sua maioria ao nível da relação, necessárias para servir a ideia. Foi necessário também fazer alterações quanto ao estilo do movimento. Tendo em conta que a coreógrafa/estagiária possui também um estilo e estética próprios houve, logicamente, a necessidade de uniformizar o material de movimento. O facto de haver, à semelhança da aprendizagem do repertório, um processo de incorporação patente ao estilo e estética de movimento da coreógrafa, torna esta experiência uma mais-valia para a aquisição de arquivo corporal que servirá de *background* na sua futura inserção no mercado artístico profissional. Por fim, as microestruturas foram organizadas numa macroestrutura (pela coreógrafa) no sentido de estabelecer o encadeamento narrativo da peça. As últimas aulas prenderam-se com questões de *spacing* visto que a peça foi concebida tendo em conta as especificidades do espaço disponibilizado para o processo. Foi necessário fazer os

últimos ajustes considerando as dimensões aproximadas do palco do auditório onde se concretizou o evento.

1.4. Participação em Outras Atividades

Esta fase do estágio prendeu-se essencialmente com a conceção e concretização do espetáculo comemorativo do Dia Mundial da Dança que se realizou no auditório do Colégio Marista de Carcavelos. Relativamente à programação deste espetáculo, esta incluiu a peça “Shapes of Shadow” que resultou da lecionação na turma de 5º ano e a peça “O resto dos outros” de João Fernandes, orientador deste estudo, em que foi feita assistência de ensaio. O grupo que interpretou a peça do coreógrafo João Fernandes inclui todas as alunas do Top Group, selecionadas a partir de uma audição. Top group é o nível que se segue ao curso básico de dança para as alunas que pretendem continuar a sua formação em dança, ou para outras alunas da EDAM que sejam convidadas, funcionando como Companhia Jovem. Neste contexto as alunas que fazem parte deste grupo têm oportunidade de trabalhar com diferentes coreógrafos. Algumas dessas alunas deste grupo faziam parte da turma de 5º ano participando nos dois processos criativos simultaneamente. É de realçar que estas alunas foram questionando através da comparação o processo criativo da peça “Shapes of shadow”. Esta evidente autorreflexão do processo revela uma efetiva aprendizagem sobre o desenvolvimento do mesmo. É também importante referir que ao longo dos dois processos as alunas foram por vezes utilizando o mesmo material de movimento de uma peça para outra. Isto explica-se não só pelo entusiasmo quanto à absorção de movimento “novo”, bem como também surge enquanto estratégia para contornar as suas dificuldades em criar material diferente do registo habitual. Foi necessário chamar atenção para esta situação, na medida em que esta abordagem é válida, desde que seja utilizada como forma de desenvolver novo material e adaptá-lo aos diferentes contextos para servir as diferentes temáticas. A incorporação do estilo da coreógrafa/estagiária assim como a participação na peça do coreógrafo João Fernandes, serve também como experiência não só para desenvolver o arquivo corporal como para participar num processo criativo de outras maneiras. A intervenção da estagiária relativamente à assistência de ensaio prendeu-se com os últimos ajustes de *spacing* e limpeza de movimento na fase final do processo.

2. Reflexão sobre os resultados

Considerando como objetivo primordial deste estudo o estímulo da singularidade do futuro bailarino/intérprete, aplicaram-se um conjunto de estratégias e métodos, inclusive os já adotados pelas professoras titulares das turmas. Estes vão desde a

aprendizagem promovida pela cópia, a sessões de improvisação, à manipulação de material de movimento, cada um com as suas valências para o propósito deste processo. Enquanto método didático já adotado nas aulas, a aprendizagem por imitação, esteve presente de várias formas: na aprendizagem do excerto de repertório e na transmissão de movimento concebido pela coreógrafa/estagiária. As dificuldades inerentes ao processo de incorporação e adaptação as diferentes linguagens de movimento, podem ter origem na rotina de contacto com uma só técnica, que promove um corpo específico estilisticamente. É por isso que atualmente, muitos dos bailarinos, preferem adquirir um treino que abrange várias técnicas, mais coerente com a variedade de requisitos estéticos que definem a atualidade coreográfica, pois o seu domínio, permite-lhes ser flexíveis e versáteis nos ambientes de criação, tornando-os capazes de expandir ao nível da expressão e de produção de sentimentos (Fazenda, 2012).

Por outro lado, enquanto linguagem mais familiar, a incorporação do repertório concretizou-se naturalmente numa interpretação individual e singular. Para além disso, ambas as abordagens contribuíram enquanto nova bagagem corporal, para a aquisição de competências, que vão de encontro à versatilidade e que permite divergir por vários caminhos na procura da sua singularidade ao longo dos tempos.

Quanto à manipulação reutilização do movimento, serve o propósito deste estudo pois para além de ser o processo que está na base da transformação das consideradas técnicas estruturantes, também vai ao encontro das novas conceções do processo criativo enquanto democrático, de onde surge a designação de bailarino/intérprete. A este propósito é pertinente refletir nas fragilidades deste estudo atendendo à faixa etária destas alunas. Apesar da incerteza quanto às futuras opções destas alunas nos domínios da dança, é necessário sensibilizá-las e prepará-las desde cedo para o que é o meio artístico-cultural atualmente. A mutabilidade do mercado cultural requer do bailarino/intérprete versatilidade, sendo importante considerar a aquisição de competências nesse sentido desde cedo na sua formação. No entanto estas competências podem ser adquiridas e desenvolvidas conforme a maturidade profissional, quer seja durante a formação ou já inserido profissionalmente no mercado artístico.

Orientada para estimular a criatividade a partir da pesquisa singular e independente, a improvisação surge como uma ferramenta ao longo do processo para gerar material e definir ideias. As alunas contribuem assim para o conceito, para o conteúdo, para a forma, e para o estilo, participando inteira e ativamente no processo. Esta relação coreógrafo intérprete vai ao encontro do novo intérprete-criador da

contemporaneidade. Assim, atendendo ao panorama atual do mercado de trabalho, é necessário formar bailarinos/intérpretes menos formatados em termos do estilo de movimento e linguagens e mais versáteis e polivalentes quanto ao processo criativo.

Em suma, todas estas estratégias se mostram como opções de trabalho nos vários contextos do ensino artístico e a consciencialização das alunas para a sua utilização é fundamental. Estas servem o desenvolvimento do corpo versátil promovendo uma adaptação do intérprete as novas conceções estéticas da performance através da sua singularidade.

3. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica

As abordagens consideradas pela legislação para o EAE são genéricas para todas as escolas sendo que estas partilham muitas vezes das mesmas fragilidades. Na EDAM, a prática artística dos alunos esteve sempre orientada para a Técnica de Dança Moderna e para Técnica de Dança Clássica. No entanto, começa a existir também uma direção para a prática performática no que diz respeito a diferentes abordagens que vão ao encontro das novas conceções coreográficas nas disciplinas de TDM e PCD. Relativamente a esta questão é importante referir que se conseguiu estabelecer essa relação entre as disciplinas ministradas na EDAM e os domínios da composição e criação coreográfica, associados aos pré-requisitos do intérprete/bailarino da contemporaneidade. Conclui-se assim que esta relação possibilitou uma multiplicidade de propostas que a partir dos mesmos princípios/objetivos, tiveram resultados singulares. Esta Intervenção Pedagógica surgiu assim como um novo referencial enquadrado na atualidade do mercado profissional, sem desvalorizar os referenciais do passado no que diz respeito às técnicas de dança ou dos processos de criação coreográfica. A adaptação ao contexto atual é irrefutável, mas para além disso, a consistência do treino do corpo é fundamental e por isso deverá estar presente. Assim tem-se como mais valia a versatilidade e as competências criativas aliadas a esse treino sólido do corpo da contemporaneidade.

Apesar das fragilidades deste estudo no que toca a planificação e desenvolvimento, atendendo ao período de tempo estipulado, podem aferir-se bons resultados no final do processo. Estes refletem-se na relação cooperativa entre intérprete/aluno e coreógrafo/estagiária e numa mútua aprendizagem que resulta da partilha do processo criativo. Conclui-se ainda que a singularidade de cada aluno se refletiu naquilo que foram as composições coreográficas que resultaram do processo.

4. Aspectos relacionais com o Público-alvo

Relativamente ao Público alvo pode destaca-se a heterogeneidade relativamente ao ritmo e desenvolvimento das respostas às tarefas e desafios propostos. Esta heterogeneidade torna-se difícil de gerir relativamente à motivação para processo porque é necessário responder às dificuldades específicas de cada aluno para que cada um progrida. Este processo é demorado e o seu desenvolvimento requer o uso das competências criativas permanentemente em paralelo com todo o processo de incorporação de movimento. Para alunas que à partida já não estavam confortáveis com a composição coreográfica ou que não desenvolveram anteriormente essas competências, trabalhar individualmente foi um desafio, também uma mais valia no sentido em que ao seu ritmo foram trabalhando nesse sentido sem a “muleta” das colegas. Acrescenta-se ainda que, para além disso, considerando a instabilidade física e emocional associada à fase de desenvolvimento destas alunas – a adolescência-tornou ainda mais complicada gestão do processo. No entanto, foi possível responder à individualidade de cada aluno, tendo em conta os diferentes corpos e ritmos de trabalho. Neste aspeto, o acompanhamento e *feedback* individual, assumiram um papel determinante no sucesso dos resultados, como já foi referido. Esta atenção individual promoveu o estímulo para a motivação das alunas, fazendo com que estas se sentissem valorizadas e “iguais” quanto à disponibilidade da estagiária. No entanto, é de referir que este *feedback* não se limitou a ser positivo, sendo que quando o trabalho fica aquém das capacidades das alunas deve ser feita uma chamada de atenção nesse sentido para assim permitir que estas evoluam artisticamente. Esta gestão permite assim potenciar o desenvolvimento individual, respondendo às necessidades de cada aluno e permitindo assim que todos tenham a oportunidade de evoluir dentro do que é a sua identidade, mantendo-os sempre que possível, motivados para novas aprendizagens.

5. Aspectos relacionais com a instituição

Quanto aos aspetos relacionais com a instituição, é de destacar a coordenação do corpo docente que se reflete numa organização inigualável e, por conseguinte, um ótimo funcionamento geral da instituição. O rigor e disciplina são também valores evidentes e importantes para a formação das alunas enquanto futuras bailarinas pelas exigências dessa profissão, como cidadãos. É de referir ainda que, o Projeto de Estágio foi, desde início, bem aceite e considerado um aspeto importante para o desenvolver no projeto da escola, tendo surgido posteriormente o convite para trabalhar com a turma de 5º ano em criação coreográfica. Destaca-se ainda o apoio incondicional e a da professora cooperante e das professoras titulares das turmas assim como a

competência e abertura durante todo o período de estágio. Assim, acredita-se que esta intervenção trouxe mais valias quer aos alunos, quer aos professores. É através da partilha, que se promovem novas aprendizagens que enriquecem e renovam tanto as abordagens relativamente à prática pedagógica como ao desempenho criativo das alunas.

CAPÍTULO V

Conclusão

Apesar das transformações que a dança sofreu até à contemporaneidade, a importância do treino do corpo a partir das técnicas de dança, continua a ser substancial na formação artística promovida pelos sistemas de ensino oficiais. No entanto é fundamental procurar estratégias e formas de intervir pedagogicamente dentro do contexto profissional atual. Atendendo a esta realidade surgem uma série de métodos referentes ao ensino-aprendizagem da composição coreográfica valências transversais e complementares às técnicas de dança como é o caso da composição coreográfica. Ao criar outras abordagens metodológicas e pedagógicas promove-se uma maior prática de adaptação do movimento de cada intérprete, fomentando a versatilidade e a sua singularidade. Para isso é necessário ir ao encontro das metodologias do ensino da composição coreográfica que se relacionem com processos adotados pelos coreógrafos da contemporaneidade, muitos deles invocados ao longo do presente Relatório de Estágio. A conciliação dos métodos de ensino da composição coreográfica considerados neste estudo que valorizam a relação cooperativa entre coreógrafo e intérprete possibilitam uma experiência próxima dos desafios que irá encontrar no futuro no contexto profissional.

A contemporaneidade trouxe consigo a procura incessante pela inovação e descoberta da novidade, onde a identidade assume um papel inseparável desse processo, aliada aos métodos clássicos em que se baseia fortemente a formação de bailarinos se até aos dias de hoje. A chave para a inovação não está na recusa das abordagens do passado, mas sim em aliar esse valioso legado à reflexão sobre o presente repensando a futura prática pedagógica. Assim, é da responsabilidade do professor assumir uma postura autorreflexiva e autocrítica sobre a sua atuação pedagógica, intervindo, atendendo ao meio em que está inserido e promover a mudança.

Assim, tendo em conta estes ideais e pretendeu-se aproveitar as qualidades, técnicas e artísticas da dança moderna enquanto técnica de dança estruturante adotada pela EDAM, cruzar outros estilos e processos de trabalho enquanto valências complementares dos domínios não considerados pela disciplina, criando estratégias para intervir nos diferentes contextos. Este variado leque de abordagens que englobam

domínios como a improvisação e a composição, são considerados na perspectiva de Fernandes & Garcia (2015), Xavier & Monteiro (2013) e Diehl & Lampert (2011), um caminho para a formação de corpos versáteis. No entanto é notório a preocupação da inclusão destes domínios no plano de estudos da EDAM. A EDAM enquanto escola de Ensino Artístico Especializado, “[p]ermite uma formação artística de excelência que visa, não só uma cultura mais abrangente, como o prosseguimento de estudos a nível secundário e superior” (EDAM, 2017) com as suas opções pedagógicas e prática atual no que diz respeito à receptividade a novas abordagens. Assim, este estudo direcionado para a promoção da singularidade do futuro intérprete da contemporaneidade, estabeleceu esse trabalho complementar num espaço reservado para esse propósito sem interferir com a planificação, progressão e evolução da aula de técnica de dança moderna, conjugando-a aos diferentes processos de trabalho, que rompem com o seu carácter exclusivamente didático, inovando enquanto processo que divergiu em fases seguintes. Assim este estudo pode comprovar as opções pedagógicas que se refletem nos ideais considerados pela contemporaneidade visto que estas promovem o desenvolvimento do corpo versátil permitindo que o intérprete se adapte às diversas abordagens inerentes às novas conceções estéticas da performance através da sua singularidade.

A partir dos resultados da análise de dados recolhidos através de tabelas de observação e diários de bordo, conclui-se que os princípios de autores de referência do ensino-aprendizagem da Composição Coreográfica são ferramentas valiosas para prática pedagógica, na medida serviu para estimular e desenvolver a sua capacidade de resposta singular a novas tarefas preparando-os para variedade de propostas existentes no mercado artístico profissional contemporâneo. Estrategicamente usado inicialmente o método didático e esmiçando-o posteriormente ao nível da sua abordagem em fases de progressão, permitiu que as alunas tomassem consciência, que partindo do mesmo princípio podemos chegar às mais variadas respostas que se irão refletir também num maior desenvolvimento da identidade e da forma como cada um, criador e intérprete interagem, num processo reciclado e que combina o “velho” e “novo”. É talvez esta nova era que valoriza o *performer* como único e como promotor de significados expressivos e artístico irrepetíveis. Um Bailado Clássico é reposto por resultado de um processo didático. No caso da dança contemporânea a possibilidade de reposição é limitada uma vez que em muitas das situações os processos são meramente improvisação e os corpos são tão diferentes e singulares como refere Xavier & Monteiro (2016). Se a dança é considerada efémera, esta individualidade e identidade será cada vez mais sentida e talvez por isso esta seja uma fragilidade da

contemporaneidade no futuro a longo prazo, porque como já acontece, torna-se irrepetível.

Neste estágio o objetivo principal consistiu em encontrar estratégias considerando os métodos referidos várias vezes neste Relatório de Estágio para desenvolver a singularidade do intérprete, acreditando que esta seria uma das maneiras de criar um corpo versátil e preparado para o confronto com a variedade do mercado artístico atual. Sendo singular um conceito que leva para individualidade tanto ao nível de processo como das características do indivíduo. Cabe assim ao professor ter o olhar atento para aquelas que são as verdadeiras necessidades de cada corpo singular. A interação e partilha entre mentor e intérprete assume um papel muito importante na educação do corpo através da arte.

Bibliografia

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Blom, L.A. & Chaplin, L.T.(1982). *The intimate act of choreography*. Estados Unidos da América: University of Pittsburgh Press.
- Blom, L.A. & Chaplin, L.T.(1988). *The moment of movement: Dance improvisation*. Estados Unidos da América: University of Pittsburgh Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, I. (2013). *A construção da versatilidade e da motivação nas aulas de técnica de dança moderna com os alunos do 8º ano da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal*. Relatório de estágio, Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education*, 5 (1), pp.45-67.
- Cardoso, A.P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dance*. London: University of California Press.
- Daniels, C. (2000). *The challenge of the adolescent dancer*. Consultado em agosto 1, 2017, do *website* da International Association for Dance Medicine and Science: <http://www.iadms.org/?page=1&hhSearchTerms=%22Challenge+and+Adolescent+and+Dancer%22>
- Decreto-lei 310/83 de 1 de julho. *Dário da República nº149/1983 – I Série*. Lisboa
- Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.) (2011). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Berlin: Henschel.
- Dove, S. (2016). *Virtuosity*. Consultado a agosto 15, 2017 do *website*: <http://intermsofperformance.site/keywords/virtuosity/simon-dove>

- Escola de Dança Ana Magericão (2017). *A escola*. Consultado em julho, 5, 2017 em <http://www.edam.pt/a-escola>
- Escola de Dança Ana Mangericão (2015) *Projeto educativo e regulamento interno*. Consultado em julho 5, 2017 do website da Escola de Dança Ana Mangericão: <http://www.edam.pt/objetivos>
- Escola de Dança Ana Mangericão (2017). *Ensino artístico especializado*. Consultado em julho, 5, 2017 em <http://www.edam.pt/ensino-artistico-especializado>.
- Escola Superior de Dança (2017). *Regulamento do estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança*. Consultado a julho 16, 2017, do website da Escola Superior de Dança: <https://www.esd.ipl.pt/mestrado-em-ensino-de-danca-regulamentos/>
- Fazenda, M.J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências ações* (2ª edição). Lisboa: Celta Editora.
- Fernandes, J. (2014). *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea no 3º ano do curso básico de dança da escola de dança do orfeão de leiria*. Relatório de estágio, Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J. (2016). A reinterpretação de obras coreográficas e a importância da sua integração no ensino de dança. *Revista portuguesa de educação artística*, 2 (6), 69-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.23828/rpea.v6i2.102.g106>
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista portuguesa de educação artística*, 1 (5), 85-99. Doi: <http://dx.doi.org/10.23828/rpea.v5i1.79.q84>
- Foster, S. (1986). *Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American*.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching dance: The spectrum of Styles*. Bloomington: AuthorHouse.
- Green, D. (2010). *Choreographing from within: Developing the habit of inquiry as na artista*. USA: Human Kinetics.
- Imperial Society of Teachers of Dancing (s.d.). *About-us*. Consultado a julho 24, 2017 em: <http://www.istd.org/about-us/>

Imperial Society of Teachers of Dancing (s.d.). *Modern Theatre*. Consultado a julho 24, 2017 em: <http://www.istd.org/modern-theatre/>

Krasnow, D. H. & Wilmerding, M. V. (2015). *Motor learning and control for dance: Principles and practices for performers and teachers*. Estados Unidos da América: Human Kinetics.

Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: teaching the 'Making' in Dance-Making. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 6-13.

Lepecki, A. (2010). The body as archive: Will to re-Enact and the afterlives of dances. *Dance Research Journal*, 42 (2), 28-48.

Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro

Minden, E. (2005). *The Ballet Companion: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. Nova Iorque: Fireside

Monahan, M. (2014). Rambert Dance Company, Sadler's Wells, review. *The telegraph*. Consultado em agosto 6, 2017, em <http://www.telegraph.co.uk/culture/theatre/dance/10846152/Rambert-Dance-Company-Sadlers-Wells-review.html>

Nascimento, V.M.S. (2010). *Os professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. (Tese de Doutoramento). - Disponível no RCAAP: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2495>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. (Texto Publicado), disponível no RCAAP em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República nº 146/30 – I Série*. Lisboa

Portaria nº 691/2009 de 25 de junho. *Diário da República nº 121 – I Série*. Lisboa

Preston-Dunlop, V. & Sanchez-Colberg, A. (2010). *Dance and the performative: A choreological perspective Laban and beyonde*, Londres: Verve Publishing.

Preston-Dunlop, V. (2016). *Dance words*. Londres: Routledge

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Consultado em julho 27, 2017 do website do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Roche, J. (2015). *Multiplicity, embodiment and the contemporary dancer: Moving identities*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Schechner, R. (2013) *Performance studies: An introduction*. (3ª edição). Nova Iorque: Routledge.
- Silva, M. (2010). *O movimento do corpo disciplinado*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Smith-Autard, J. M. (1997). *The Art of Dance in Education*. London: A&C.
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance Composition: A Practical Guide to Creative Success in Dance Making* (6th ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6ª edição). Coimbra: Almedina.
- Xarez, L. (2012). *Treino em Dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Xavier, M., & Monteiro E. (2013). *Criação Coreográfica Contemporânea: breve enquadramento conceptual*. Consultado em agosto 28, 2016, em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo.php?id=158>
- Xavier, M., & Monteiro E. (2016). Contextos, impulsos e temáticas da criação coreográfica contemporânea nacional: Que tendências?. *Revista portuguesa de educação artística*, 1 (6), 25-42. doi:<http://dx.doi.org/10.23828/rpea.v6i1.81.g88>

APÊNDICES

Apêndice A – Exemplo de Diário de Bordo

DIÁRIO DE BORDO

Disciplina: PCD	Turma: 4º ano	
Nº de alunos: 9	Professora: Maria João Filipe	
Data: 31-10-2016	Hora: 14h00	Duração: 1h30

Estrutura da aula	Descrição	Observação	Observação do professor
Aquecimento	Organização espacial: Círculo Mover a partir da ideia de uma gota de água a percorrer o corpo - Lançar a gota para outra colega - As restantes observam - Todas ao mesmo tempo	A ideia sugere movimento fluído, flexível, no entanto existe alguma resistência do corpo para esta qualidade de movimento, o que vai de encontro às observações da professora	A professora pede que repitam para arriscar mais na exploração desta ideia
Enquadramento do trabalho a ser desenvolvido	As alunas apresentaram os temas das criações a serem desenvolvidas Projetos 1º período (3-4 min.): - Liberdade das crianças - Refugiados e a crise da Síria - Anjos e demónios (dualidade) - Cigarra e a formiga (Conto infantil)		
Processo criativo	A sala é dividida em dois espaços de trabalho para serem trabalhadas duas criações em simultâneo.	Verifica-se a partilha de ideias entre coreógrafo e intérprete	A professora remete para a importância da especificidade do tema se refletir no movimento, para que não seja possível a

	<p>A Professora dá orientação às alunas coreógrafas.</p> <p>Na 2ª metade da aula trabalha uma terceira aluna na sua criação</p>	<p>O vocabulário usado é convencional e quadrado ritmicamente. Existe uma preocupação estética constante.</p> <p>Método adotado é exclusivamente a transmissão de movimento do coreógrafo para os intérpretes</p> <p>Relativamente à criação da terceira aluna “A Cigarra e a Formiga” não se distinguem as personagens. A apresentação das personagens (1ª parte) está limitada a gestualidade.</p>	<p>peça ser sobre qualquer outro tema.</p> <p>Tendo em conta o método a professora relewa a exigência na execução dos movimentos e dos detalhes e orientação da coreógrafa relativamente à interpretação (expressividade) pretendida.</p>
<p>Intervenção</p>	<p>Exercício de reflexão proposto pela estagiária:</p> <p>Procurar Palavras/Ideias que caracterizem o tema. Exemplo:</p> <p>Dualidade: ying/yang, negativo/positivo</p> <p>A professora sugeriu também que associassem qualidades de movimento aos seus temas.</p>	<p>As alunas encontram-se demasiado dispersas do tema para o início do processo, o que justifica o facto de estarem perdidas em relação ao que fazer. Este exercício surge com o intuito de focar o pensamento em ideias mais objetivas relativas ao tema para ajudar no seu desenvolvimento.</p>	

Apêndice B – Autorização para o registo audiovisual

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança -
Instituto Politécnico de Lisboa

O atual trabalho de estágio, realizado por Ana Delgado, intitulado “**A singularidade como ponto de partida para a formação do corpo versátil na disciplina de Práticas Complementares de Dança do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado da Escola de Dança Ana Mangericão**”, insere-se no Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança. A realização do estágio é supervisionada pela Professora Ana Mangericão (professora cooperante da EDAM) e pelas professoras Maria João Filipe e Patrícia Cayatte (professoras titulares da disciplina de Técnica de Dança Moderna e Práticas Complementares de Dança).

Este estudo tem como objetivo principal:

- a. Estimular a singularidade do aluno/bailarino/intérprete através de processos de composição coreográfica.

Pretende-se com este estudo:

- Consciencializar os alunos para as suas qualidades específicas para que percebam como usá-las em seu favor;
- Fornecer aos alunos ferramentas para o desenvolvimento do seu trabalho enquanto bailarinos profissionais, propondo tarefas que exigem respostas e soluções diversificadas, evitando que se “prendam” a um só registo;
- Utilizar os métodos de ensino de composição coreográfica de Smith-Autard, Lavender e Butterworth.

Procura-se, assim, estimular a singularidade do intérprete/bailarino de dança contemporânea aplicando um conjunto de estratégias baseadas em algumas das metodologias de ensino de referência neste domínio, que valorizam a relação cooperativa entre coreógrafo e intérprete. É neste sentido que se enquadra este projeto propondo que se estabeleça esse trabalho complementar às técnicas de dança, num

espaço reservado para esse propósito. Pretende-se desta forma, tendo em conta o trabalho a desenvolver nas disciplinas de Práticas Complementares de Dança (PDC) e Técnica de Dança Moderna, conjugar os métodos e processos democráticos da composição coreográfica e o uso da singularidade com um caráter expositivo das aulas de técnicas de dança. Desta forma procura-se estimular os alunos a desenvolver a sua capacidade de resposta a novas tarefas preparando-os para a variedade de propostas existentes no mercado artístico profissional contemporâneo.

Ao longo do estágio pretende-se efetuar o registo audiovisual das aulas, através da gravação em vídeo, com o objetivo de analisar e comparar a evolução do trabalho dos alunos, ao longo das aulas, e aferir os resultados da prática pedagógica após a implementação de estratégias metodológicas e pedagógicas. **É por isso fundamental a participação do seu educando neste estudo.**

O resultado deste trabalho, orientado pelo Professor Mestre João Fernandes, prevê-se ser concluído no ano 2017. A sua **participação** neste estudo é **voluntária** e as informações recolhidas através da resposta de questionários bem como o registo em vídeo das aulas, estão apenas destinadas à elaboração e publicação do Relatório de Estágio do Mestrado, **garantindo-se o anonimato e confidencialidade** dos dados recolhidos.

Depois de ler as informações referidas eu, _____
_____, Encarregado de Educação do
Educando(a),

_____,
declaro que **autorizo / não autorizo** a realização de inquéritos por questionário ao meu educando e **autorizo / não autorizo** o registo em vídeo das aulas do meu educando.

Local e Data:

Assinatura:

Apêndice C – Planificação Lecionação 3º Ano

Disciplina: PCD

Turma: 3º ano

Nº de alunos: 13

Professora: Maria João Filipe

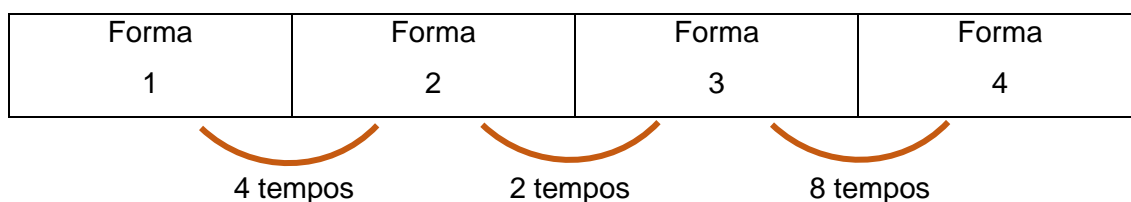
Objetivo geral – Criar transições entre formas.

Formas

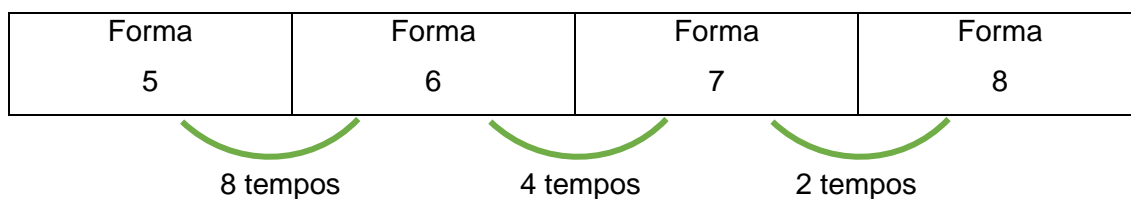
1. Criar 8 formas nível baixo + 8 formas em médio

2. Criar transições respeitando o tempo definido:

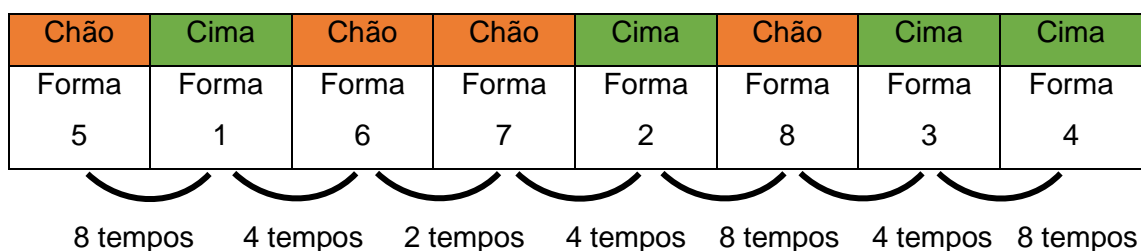
2.1. Formas em baixo



2.2. Formas em cima



2.3. Alternadas



3. Juntar o produto das fases anteriores

ANEXOS

Anexo A – Enunciado de Aula

Práticas Complementares de Dança – 3º ano Prof. Maria João Filipe	EDAM
---	-------------

Espaço: Dimensões

Espaço	O movimento no espaço compreende 3 dimensões: Altura, Largura e profundidade	Altura – Dimensão Vertical -
		Largura – Dimensão Horizontal -
		Profundidade – Dimensão Sagital -

Corresponder as frases indicadas (em baixo) de acordo com cada dimensão subjacente (em cima):

- Quando nos movemos lateralmente (**Esq/Dta**)
- Quando nos movemos para a **frente** e para **trás**
- Quando nos movemos para **cima** e para **baixo**

✚ Criação de uma sequência Coreográfica, onde são utilizados movimentos no espaço que compreendam as 3 dimensões estudadas:

Espaço: Dimensões

Espaço	O movimento no espaço compreende 3 dimensões: Altura, Largura e profundidade	Altura – Dimensão Vertical -
		Largura – Dimensão Horizontal -
		Profundidade – Dimensão Sagital -

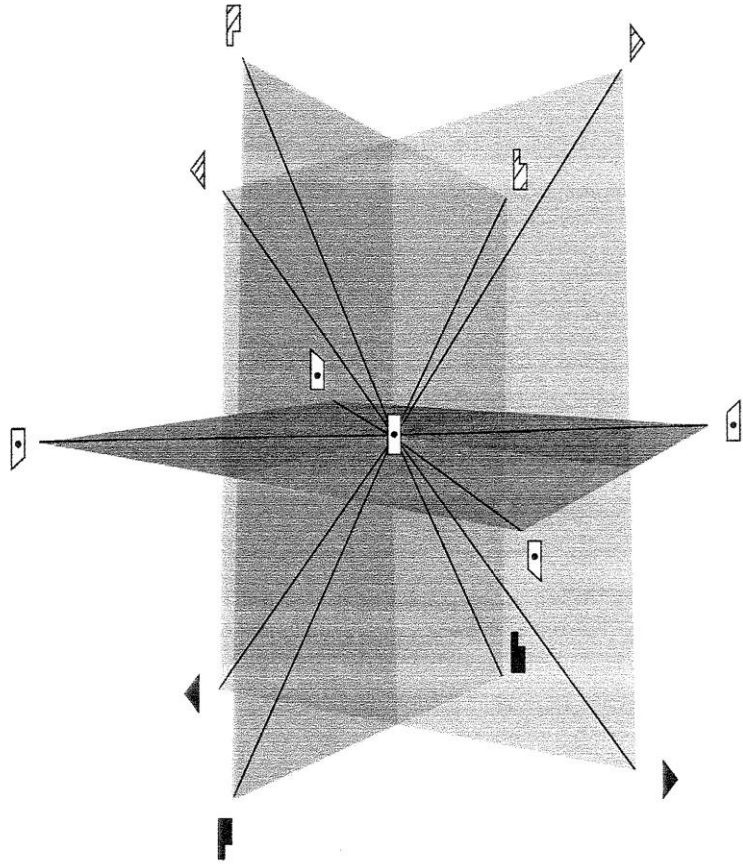
Corresponder as frases indicadas (em baixo) de acordo com cada dimensão subjacente (em cima):

- Quando nos movemos lateralmente (**Esq/Dta**)
- Quando nos movemos para a **frente** e para **trás**
- Quando nos movemos para **cima** e para **baixo**

✚ Criação de uma sequência Coreográfica, onde são utilizados movimentos no espaço que compreendam as 3 dimensões estudadas:

Espaço	<p>Planos:</p> <p>Os planos são o resultado da combinação de 2 dimensões, designa-se por:</p> <p style="text-align: center;">Plano da Porta</p> <p style="text-align: center;">Plano da Mesa</p> <p style="text-align: center;">Plano da Roda</p> <p>Através destes planos podem ser alcançados 12 direcções de movimento diferentes:</p>	<p>Plano da Porta (dimensão Vertical)</p> <p>Cima /Baixo + Direita/Esquerda</p> <p>-</p>
		<p>Plano da Mesa (Dimensão Horizontal)</p> <p>Direita/ Esquerda + Frente/trás</p> <p>-</p>
		<p>Plano da Roda (Dimensão Sagital)</p> <p>Frente/trás + Cima /Baixo</p> <p>-</p>

1. Alto/Direita
2. Atrás/Baixo
3. Esquerda/Frente
4. Baixo/Direita
5. Atrás/Alto
6. Direita/Frente
7. Baixo/Esquerda
8. Frente/Alto
9. Direita/Atrás
10. Alto/Esquerda
11. Frente/Baixo
12. Esquerda/atrás



Anexo B - Folha de sala

EDAM
ESCOLA DE DANÇA
ANA MANGERIÇÃO

Comemoração do
**DIA MUNDIAL
DA DANÇA**

29
de Abril
2017

15h00
AUDITÓRIO DO COLÉGIO
MARISTA DE CARCAVELOS

EDAM
escola de dança
ana mangerição

www.edam.pt | facebook.com/edamdanca

<p>"Another Day..." Coreografia: Sara Duarte Interpretação: Todos os alunos de TAP Música: Justin Hurwitz, Benj Pasek e Justin Paul - "Another Day of Sun"</p>	<p>"Solo" Coreografia e Interpretação: Carolina Veloso Música: Ellie Goulding - "Your Song"</p>
<p>"As Quatro Estações" Interpretação: 1º ano do Ensino Artístico Especializado Música: Antônio Vivaldi - "As Quatro Estações"</p>	<p>"Solo" Coreografia e Interpretação: Inês Cabaço Música: Apocalyptica - "Fade to Black"</p>
<p>AULA DE TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA Interpretação: 3º ano do Ensino Artístico Especializado Música: David Plumpton - Modern Melodies 2 Inspirational Ballet, Class Music</p>	<p>"Dança das Horas" Interpretação: Mafalda Serra, Mafalda Neves, Inês Oliveira, Raquel Fonseca, Marta Almeida, Laura Grens, Sara Martins, Maria Silva Música: Leo Delibes</p>
<p>"Paqueta" Interpretação: Inês Cabaço, Carolina Veloso, Raíaela Moraes, Teresa Fonseca, Margarida Roque, Teresa Cabral, Filipa Maia, Carolina Mercês, Mª Leonor Branco Música: Minkus - Excerto de Paqueta</p>	<p>"Shapes of Shadow" Sinopse: Uma figura escura que surge de um corpo opaco interceptado por uma fonte de luz. Uma imagem refletida sem efeito espelho, uma representação imperfeita e fraca, uma imagem distorcida. Uma simples imitação, um companheiro. Cocriação, Direção e Conceção: Ana Delgado Cocriação e Interpretação: 5º ano do Ensino Artístico Especializado Músicas: Alaskan Tapes - I Can Feel; Alexandre Desplat - Aggression (The Danish Girl)</p>
<p>AULA DE TÉCNICA DE DANÇA MODERNA Interpretação: 3º ano do Ensino Artístico Especializado Músicas: Beirut - "Rhineland"; My Chemical Romance - "Dead"; Diana Krall - "Wide River to Cross"; Paloma Faith - "Can't Rely on You"; Dead Can Dance - "Saltarello"</p>	<p>"Voar..." Coreografia: Mafalda Serra Interpretação: Laura Grens, Sara Martins Música: Sia - Chandelier (Piano/Cello cover) - Brooklyn Duo</p>
<p>"A corda" Coreografia: Alice Carvalho, Joana Manuel, Constança Paes, Matilde Mendes, Patrícia Justo, com colaboração de Patrícia Cayatte Interpretação: Alice Carvalho, Joana Manuel, Constança Paes, Matilde Mendes, Patrícia Justo Música: Rodrigo Leão e Ana Carolina - "A Corda"</p>	<p>"O resto dos outros" Sinopse: "A vida, que parece uma linha recta, não o é. Construímos a nossa vida só nuns cinco por cento, o resto é feito pelos outros, porque vivemos com os outros e às vezes contra os outros. Mas essa pequena percentagem, esses cinco por cento, é o resultado da sinceridade consigo mesmo." José Saramago Coreografia: João Fernandes Música: Steve Reich - "Piano Phase"</p>
<p>"La bayadere - Pas de trois" Interpretação: Catarina Rosa, Laura Costa, Isabel Gomes Música: Léon Minkus</p>	<p>"Separação..." Coreografia: Laura Grens Interpretação: Maria Silva, Sara Martins Música: Alaskan Tapes - "I Can Feel"</p>
<p>"Símbose" Interpretação: 2º ano do Ensino Artístico Especializado Música: Rodrigo Leão - "Muv"; "Nocturnos"</p>	<p>"Ao longo de um ano" Interpretação: Alice Simões, Andreia Aguilon, Catarina Esteves, Catarina Rosa, Constança Paes, Laura Costa, Isabel Gomes, Joana Manuel, Maria Araújo, Matilde Mendes, Patrícia Justo Música: Tchaikovsky - "Quebra Nozes"</p>
<p>"Solo" Coreografia e Interpretação: Raíaela Moraes Música: Nathan Lanier - "Torn"</p>	<p>"Sentido Ambíguo" Coreografia: Top Grupo com colaboração de Patrícia Cayatte Interpretação: Top Grupo Música: Thomas Bergensen - "Heart of Courage"</p>
<p>"Em busca de uma nova vida" Coreografia: Inês Oliveira Interpretação: Mafalda Serra, Mafalda Neves, Inês Oliveira, Raquel Fonseca, Marta Almeida Música: Ólafur Arnalds - "Only the Winds"</p>	
<p>"Passagem" Coreografia: Venessa Amaral Interpretação: Inês Cabaço, Carolina Veloso Música: Bach - Yo Ma - "Cello Suite 1 - Prelude"</p>	
<p>"De dentro" Coreografia: Andreia Aguilon, Catarina Esteves, Catarina Rosa, Laura Costa, Isabel Gomes, Maria Araújo, com colaboração de Patrícia Cayatte Interpretação: Andreia Aguilon, Catarina Esteves, Catarina Rosa, Laura Costa, Isabel Gomes, Maria Araújo Música: Thomas Bergensen - "Victory"</p>	