



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**A Criação Coreográfica na
Escola de Dança Ana Mangericão,
com alunos do 3º Ciclo**

Patrícia Maria Camões Godinho Cayatte

Orientadora:

Mestre Ana Silva Marques

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

Fevereiro de 2011

Aos meus pais.

Agradecimentos

Ana Cayatte, Ana Mangericão, Ana Rita Marques, Ana Silva Marques, Filipe Lourenço, Maria João Filipe e Susana Rodrigues.

Resumo

Elaborado no âmbito do Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança, este relatório, referente ao Estágio na Escola de Dança Ana Mangericão, teve como principais objectivos organizar, fundamentar e sistematizar a metodologia desenvolvida, no âmbito da disciplina de Criação Coreográfica.

Partimos assim, de uma recolha de elementos relativos à influência da arte na educação, em especial no ensino da dança, e da forma como, nos dias de hoje, este conceito está implantado no nosso país, em particular no ensino artístico especializado. Impera assim, uma análise dos diferentes métodos educacionais existentes no âmbito da área de ensino em questão, a forma como alguns pedagogos organizaram e desenvolveram as componentes de movimento, bem como os seus conteúdos e objectivos.

Nesta direcção, aplicou-se uma metodologia de investigação qualitativa, em que a investigação-acção, constituiu um elemento central na recolha e tratamento de informações numa dinâmica constante.

A amostra do estudo é composta por alunos do 3º Ciclo, do Ensino Vocacional de Dança, com os quais foi desenvolvido um conjunto de estratégias e abordagens metodológicas, no campo de acção da disciplina de criação coreográfica. Procurámos assim, compreender de que modo os alunos deste grau de ensino, intervêm e interagem em situações ou propostas concretas, ao nível destas abordagens.

Ao longo deste estágio e após a análise e reflexão final do estudo em causa, constatou-se que os alunos foram bastante receptivos às estratégias metodológicas aplicadas, desenvolvendo todas as propostas de trabalho de forma entusiasta.

Palavras-chave: Arte na Educação, Dança, Ensino artístico especializado, Criação Coreográfica.

Abstract

This report was written as an integral part of the Masters Degree in *Metodologias do Ensino da Dança* (Methodologies of Dance Teaching) carried out during the internship at Escola de Dança Ana Mangericão. It aims at organizing, systemizing and basing the methodology developed in the Creation of Choreography discipline.

We have therefore taken as a starting point, the collection of elements related to the influence of art in education, especially in dance teaching and the way in which that concept is instilled in our country today, in particular concerning arts teaching. It is therefore of the utmost importance that an analysis of the different existing educational methods be carried out in the domain of the area in question, in addition to the way in which some pedagogues have organized and developed the components of movement, as well as their contents and objectives.

A qualitative research methodology was thus applied, in which the research-action was the focal point in the gathering and treatment of data in a constant dynamic.

The study sample is made up of students from the 3rd Cycle, of the Vocational Studies of Dance, with whom a series of strategies and methodologies were developed in the domain of the discipline of creation of choreography. We have thus tried to establish in what way students at this level intervene and interact in situations or how they follow actual proposals in relation to these approaches.

During this internship and after the analysis and final reflection of this study, we realized that students were very receptive towards the strategic methodologies used, showing enthusiasm when developing all work proposals.

Key Words: Art in Education, Dance, Specialized Artistic Teaching. Creation of Choreography.

Índice

Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros	VIII
Secção I - Introdução	1
1. Identificação do Problema.....	3
2. Pertinência do Estudo.....	4
3. Objectivos.....	4
4. Contexto Educativo - EDAM.....	5
4.1. Caracterização do Meio	5
4.1.1. Localização	5
4.2. Caracterização da Instituição.....	6
4.2.1. Historial	6
4.2.2. Plano Educativo	7
4.2.3. Recursos Físicos	8
4.2.4. Recursos humanos	9
4.2.5. Serviços.....	9
4.2.6. Aulas ministradas.....	10
4.2.7. Plano de Actividades	10
4.2.8. Organigrama	11
4.3. Caracterização da População	12
Secção II – Enquadramento Teórico	13
1. A Educação e a Arte	13
1.1. A Dança na Educação.....	17
1.2. Modelos Educacionais	20
1.3. A Dança no Ensino Vocacional.....	23
2. A Adolescência (3º Ciclo Ensino Básico	27
2.1. Fase de transição e as grandes mudanças	27
2.2. Desenvolvimento Físico	28
2.2.1. Influências e efeitos psicológicos	30

2.2.2.	Idades de Maturação	31
2.3.	Desenvolvimento Cognitivo	31
2.3.1.	O pensamento e o desenvolvimento intelectual.....	32
2.4.	Desenvolvimento Social	33
2.4.1.	Características da cognição social	33
2.5.	Processos de Identidade.....	35
3.	Processo Criativo.....	37
3.1.	A Criatividade.....	37
3.2.	A Improvisação.....	39
3.3.	Processos Coreográfico	40
3.3.1.	Relação música-movimento.....	43
3.3.2.	Tema/estímulo	43
3.3.3.	Mensagem/relação com o público	44
3.3.4.	Estrutura coreográfica.....	44
Secção III – Metodologia de Investigação		45
1.	Metodologia de Investigação	45
2.	Amostra	47
2.1.	Turma 1.....	47
2.2.	Turmas 2 e 3	48
3.	Procedimentos	49
4.	Instrumentos de Recolha de Dados	50
5.	Instrumentos de Avaliação da Intervenção Prática	51
Secção IV – Apresentação e Análise dos Dados.....		52
1.	Descrição dos Dados	52
1.1.	Aspectos Organizativos	52
1.2.	Aspectos Metodológicos.....	53
1.2.1.	Matéria de Movimento.....	53
1.2.2.	Elementos de Composição Coreográfica.....	67
1.2.3.	Estrutura das Aulas	70
1.2.4.	Metodologia Desenvolvida.....	71
1.3.	Aspectos de Carácter Relacional com o Público-Alvo.....	86

1.4. Aspectos Carácter Relacional com a Instituição	86
Secção V – Conclusões	87
Referências Bibliográficas	89
Anexos.....	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Foto EDAM	5
Figura 2 - Mapa do Distrito de Lisboa	5
Figura 2 - Mapa do Concelho de Cascais	6

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organigrama EDAM	11
Quadro 2 - Síntese das linhas orientadoras dos Modelos Educacional e Profissional	21
Quadro 3 – Características do Desenvolvimento Físico – formas do corpo	29
Quadro 4 – Diferenças Desenvolvimento Físico – processo maturação	30
Quadro 5 – Descrição do Processo Criativo	41
Quadro 6 – Características da amostra – Turma 1	48
Quadro 7 – Características da amostra – Turmas 2 e 3	49
Quadro 8 – Sistematização dos Procedimentos	50
Quadro 9 – Tabela de Componentes de Movimento – 3º ciclo.....	69
Quadro 10 – Sistematização dos três tipos de estrutura de aula	70
Quadro 11 – Metodologia – Bloco 1ª Fase – Exemplo Conteúdo: Corpo	76
Quadro 12 - Metodologia – Blocos 2ª Fase – Proposta de trabalho 1	80
Quadro 13 - Metodologia – Blocos 2ª Fase – Proposta de trabalho 2	82
Quadro 14 - Metodologia – 3ª Fase – Organização dos trabalhos de final de ano	85

Secção I – Introdução

O relatório de Estágio Pedagógico apresentado neste documento, tem como tema a Criação Coreográfica, no 3º ciclo do Ensino Básico, inserindo-se no âmbito do Curso de Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança e tendo sido realizado na Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM), no ano lectivo de 2009/2010.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, surgem grandes mudanças ao nível do Ensino Artístico Especializado em Portugal, “O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.” (p. 4522).

Desta forma e, através dos objectivos descritos no referido decreto-lei (art.º 2, p. 4522), inicia-se o processo de reestruturação e regulamentação do ensino artístico, indo ao encontro, da atenção, cada vez maior, na educação dos jovens, proporcionando assim, uma educação “ (...) que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.” (p. 4524).

Todas as escolas de Ensino Artístico Especializado, estão sob a tutela do Ministério da Educação, promovendo um conjunto de factores de desenvolvimento a pensar na formação artística de futuros profissionais, através de planos de estudos equivalentes para todas as escolas. Cada escola opta assim, pela metodologia mais adequada a cada disciplina, em função da sua população escolar e do perfil de saída de cada uma (Portaria 691/2009, de 25 de Junho¹ - Anexo 1).

Tendo como base os planos de estudos em funcionamento na EDAM, ao nível do 3º ciclo do ensino artístico especializado, bem como no seu programa curricular (Anexo 2), desenvolvemos ao longo de um ano lectivo (2009/2010), a sistematização e organização de uma metodologia, através da aplicação e transmissão de conteúdos relativos à disciplina de Criação Coreográfica.

O objecto do estudo apresentado neste relatório vai assim, ao encontro de um maior aprofundamento das orientações, organizações, metodologias e abordagens relativas a uma das formas possíveis de desenvolver a criatividade na adolescência, numa área artística, através das disciplinas de Criação Coreográfica.

¹ Até à data da publicação desta portaria, algumas escolas regiam-se por planos de estudo próprios (caso da EDAM, Portaria 1047/99, de 26 de Novembro e Portaria 1550/2002, de 26 de Dezembro), outras escolas regiam-se por planos definidos pelo Ministério da Educação, no âmbito do projecto de experiência pedagógica.

Através da investigação - acção, procuramos observar, recolher e analisar as três turmas que constituem a amostra deste relatório (3º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Vocacional de Dança), ao nível da abordagem metodológica aplicada na disciplina de Criação Coreográfica.

Este relatório está organizado em várias secções. No decorrer da Secção I - Introdução, identifica-se o problema, bem como o contexto educativo no qual foi desenvolvido o estágio, a pertinência e os objectivos deste estudo.

A Secção II - Enquadramento Teórico, desenvolve um conjunto de factores e abordagens relativos à dança, à educação, à criatividade e ao processo criativo. Nela consta ainda, um início de uma investigação bibliográfica, que permitirá ao leitor, compreender melhor as bases de uma área da dança em constante evolução, que “bebe” e recebe de cada novo elemento, sendo estes quem contribui para o desenvolvimento da criatividade, da dança, da educação, dos nossos jovens, através de um processo criativo.

A Metodologia de Investigação compõe a Secção III, onde são apresentados os métodos de investigação que serviram de base a este estágio. Segue-se a caracterização da amostra, os procedimentos e por fim, a descrição dos instrumentos de recolha de dados e de avaliação do presente relatório.

A Apresentação dos Dados na Secção IV descreve todos os dados recolhidos, bem como apresenta a análise dos mesmos. Aqui, o leitor depara-se com o resultado final deste estágio. Apesar de respondermos à problemática inicial, ao longo de todo o relatório, é nesta secção que apresentamos a resposta final, propriamente dita, no formato de uma metodologia desenvolvida ao longo deste processo.

O último capítulo, Secção V, apresenta as Conclusões finais e a reflexão de todo o trabalho realizado. Também aqui apresentamos algumas propostas e linhas condutoras da continuação deste estudo. As referências bibliográficas e os anexos fecham este relatório.

Com o finalizar deste relatório espera-se que o leitor, compreenda qual a base e processo de construção da metodologia aplicada e o modo como os alunos deste nível de ensino receberam e responderam, ao nível das estratégias e abordagens metodológicas aplicadas na disciplina de Criação Coreográfica.

1. Identificação do Problema

O Ensino Vocacional de Dança, em Portugal, está em expansão, e visa, cada vez mais, uma tentativa de harmonização entre todos os elementos nele existentes. Com novas orientações por parte do Ministério e na tentativa de podermos entrar na nova circulação de alunos, entre escolas vocacionais, foi publicada a 25 de Junho de 2009, Portaria nº 691/2009, que contempla as novas directrizes ao nível dos planos de estudos². Através das mesmas competências de formação³, o Ministério da Educação tem como principal objectivo que todos os alunos, independentemente da escola onde façam a sua formação, atinjam as mesmas competências. Com este objectivo no horizonte, todas as escolas proporcionarão aos seus alunos, a mesma relação de disciplinas, com uma igual carga horária e, no futuro, as mesmas competências de formação. Tal permitirá uma uniformização do ensino artístico especializado – dança, através de diferentes escolas, diferentes professores e diferentes métodos⁴.

Mantém-se assim, o objectivo de desenvolver e promover a dança no seu conhecimento e trabalho mais profundo, tendo cada escola a autonomia para escolher qual a metodologia que melhor se adapta e desenvolve os objectivos de cada disciplina, na certeza da procura da optimização das capacidades de cada estudante ao longo da sua evolução.

Ao nível das disciplinas das técnicas de dança, existem várias metodologias, algumas com largos anos de experiência⁵. O mesmo não se verifica com a disciplina de Criação Coreográfica, ponto de partida para este estudo.

Iniciada no 3º ciclo do Ensino Básico – Área Vocacional de Dança⁶, tem como base para a elaboração dos planos de trabalho⁷ e aplicação de conteúdos, os ensinamentos, as teorias, os métodos de Rudolf Laban e de Jacqueline Smith-Autard, elementos através dos quais, cada professor, pode recorrer como apoio ao desenvolvimento da sua disciplina.

² No ano lectivo 2009/2010 entrou em vigor para o 1º ano Vocacional / 5º ano escolaridade e 3º ano vocacional / 7º ano escolaridade; restantes anos mantiveram-se ao abrigo da portaria 1047/99, de 26 de Novembro (Anexo 3 – no caso da E.D.A.M).

³ As competências para cada disciplina, até à data de apresentação deste relatório, ainda não tinham sido definidas pela DRELVT, no sentido de uniformizar as competências entre todas as escolas.

⁴ A excepção aqui existe a dois níveis. Por um lado na distribuição da carga horária de disciplina de Técnicas de Dança, sendo o total de blocos da disciplina igual para todas as escolas, a forma como é feita a distribuição dos blocos, pelas várias técnicas, é da responsabilidade de cada instituição escolar (por exemplo o número de blocos totais obrigatórios para o 3º ano são 7, que cada escola distribui entre as técnicas de Clássico, moderno ou contemporâneo). Por outro lado existem disciplinas opcionais que ficam ao critério de cada escola.

⁵ Exemplo de metodologias: R.A.D., I.S.T.D., método Ms. Barbara Fewster ou Vaganova, para a Técnica de Dança Clássica ou as Técnicas Graham, Cunningham, método da I.S.T.D: para as Técnicas de Dança Moderna/Contemporâneo.

⁶ Nos novos planos de estudo, (portaria 691/2009, de 25 de Junho) a disciplina de Criação Coreográfica está inserida (como uma das opções) na disciplina de Práticas Completares de Dança, enquanto ao abrigo da portaria 1047/99, de 26 de Novembro (antigos planos de estudo), é uma disciplina obrigatória.

⁷ Plano entregue no início de cada ano lectivo, composto pelos objectivos da disciplina, competências, conteúdos e plano de acção ao longo do respectivo ano lectivo (Anexo 6).

Assim, o tema a abordar e a desenvolver, neste estágio pedagógico, inicia-se com a seguinte questão:

Como é desenvolvida, metodologicamente, a disciplina de Criação Coreográfica, nas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola de Dança Ana Mangericão?

Pretendemos dar resposta à problemática apresentada seguindo trâmites que vão desde a recolha e análise da fundamentação teórica, aplicação prática e avaliação contínua apresentando por sua vez, as respectivas conclusões.

2. Pertinência do Estudo

A pertinência deste estudo está directamente ligada a uma vontade pessoal de fundamentar, definir e organizar as abordagens e processos de trabalhos, desenvolvidos nos últimos anos, no âmbito da disciplina de Criação Coreográfica. Sendo qualquer trabalho de composição de criação algo único, composto por ideias e intervenientes sempre diferentes, através de novas experiências e abordagens e, na constante procura de movimento, transformação, inovação, criatividade, expressividade e paixão pela dança, este estudo poderá constituir mais uma súpula de análises desenvolvidas, num contexto específico. Ao nível educacional, este poderá ser mais uma fonte de recolha de dados que poderá contribuir para um leque mais alargado de abordagens e ideias, bem como para a solidificação da disciplina, no contexto em que se insere.

3. Objectivos

A todos os professores já aconteceu, pelo menos uma vez, encontrarem em plena aula, em plena acção de ensinar, uma solução ou uma ideia para resolver um “problema” ou para desenvolver um determinado objectivo e no qual nunca tinham pensado anteriormente. Estes momentos e todos aqueles onde procuramos aprofundar os nossos conhecimentos, contribuem para o desenvolvimento de um método, de um estilo de ensino, na elaboração de um cunho próprio, contribuindo para o crescimento de cada um de nós, como professores, educadores e/ou pedagogos. É a partir deste ponto que definimos os objectivos específicos deste estudo: organização, fundamentação e sistematização de um conjunto de ideias, de propostas, de material explorado e desenvolvido que, ao longo deste estágio, foi aplicado e analisado ao nível da sua recepção por parte dos alunos, num contexto específico.

4. Contexto Educativo - Escola de Dança Ana Mangericão



Figura 1 – Escola de Dança Ana Mangericão

4.1. Caracterização do Meio

4.1.1. Localização

Actualmente, a EDAM localiza-se na Urbanização do Buzano, freguesia de São Domingos de Rana, Concelho de Cascais, Distrito de Lisboa. O Distrito de Lisboa é constituído por dezasseis Concelhos, estando o Concelho de Cascais situado a ocidente do estuário do Tejo, entre a Serra de Sintra e o Oceano Atlântico. O território ocupado pelo Concelho de Cascais é limitado a norte pelo Concelho de Sintra, a Sul e a Ocidente pelo Oceano Atlântico e a oriente pelo Concelho de Oeiras.



Figura 2 – Mapa do Distrito de Lisboa

Cascais é um Concelho constituído por praias convidativas, nomeadamente à prática de desportos náuticos, com a realização de alguns eventos desportivos a nível internacional. Possui ainda, um riquíssimo património histórico / cultural, bem como a belíssima paisagem do Parque Natural Sintra-Cascais. Todas estas características, juntamente com noites bastante animadas, fazem de Cascais um Concelho dinâmico, proporcionando a todos os que nele habitam, bem como aos seus visitantes, diversas oportunidades de divertimento e lazer. O Concelho é

constituído por seis freguesias, sendo a de São Domingos de Rana a segunda maior, com 20km².

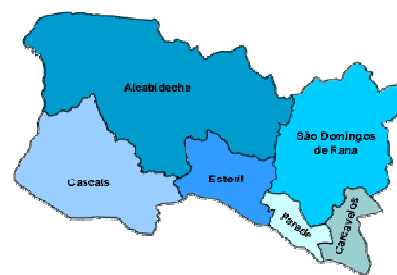


Figura 3 – Mapa do Concelho de Cascais

Em 2001, a população total era de 43 991 habitantes, no entanto com o grande crescimento urbanístico da última década, estima-se que a população actual ronde os 60 000 residentes. A freguesia tem ao dispor dos seus habitantes serviços como biblioteca, centro de saúde, complexo desportivo e várias escolas. Ao nível de acessibilidades e infra-estruturas, São Domingos de Rana é atravessada por uma auto-estrada (A5) que liga Lisboa-Cascais. Por outro lado, usufrui também da Estrada Marginal (EN6), estrada esta que percorre a linha de mar, sendo um percurso único em beleza natural. A zona onde se situa a escola é uma zona maioritariamente residencial, tendo em seu redor diversos estabelecimentos como cafés, restaurantes, supermercado, escola de condução, escolas oficiais, centro de explicações, papelarias, consultório médico, centro comercial, no qual consta uma loja de artigos de dança. Em redor do edifício da escola existe um parque de estacionamento, um parque de jogos e vários espaços verdes.

4.2. Caracterização da Instituição

4.2.1. Historial

O presente estudo realizou-se na EDAM, criada no ano lectivo de 1977/1978, (pela sua actual directora, professora Ana Mangericão), a funcionar na Sociedade Recreativa e Musical de Carcavelos. No ano de 1981, muda de instalações para um novo espaço, na mesma localidade. Com o número de alunos a crescer e a vontade de dinamizar e desenvolver um projecto educativo, concebido a pensar no desenvolvimento cultural e educacional das crianças e jovens, era imperativa a mudança para as actuais instalações, construídas de raiz, para a prática de dança.

A EDAM é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, de natureza privada de fins culturais, gozando das prerrogativas de pessoa colectiva de utilidade pública, reconhecida pelo despacho do Secretario de estado dos Ensinos Básico e Secundário, de 29/07/92. Encontra-se inserida na rede escolar das Escolas de Ensino Especializado Artístico, da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), beneficiando do apoio do Ministério de Educação.

4.2.2. Plano Educativo

4.2.2.1. Objectivos

A E.D.A.M. tem como principal objectivo, aquele que gerou a sua fundação: “Criada com o intuito de inculcar nos alunos o sentido básico da Arte, da disciplina individual e de grupo; o gosto e conhecimento da dança (clássica, moderna, jazz, carácter, etc.); da música; da expressão dramática e do teatro; coreografia e da estética artística em geral; a EDAM desenvolve sobretudo projectos nas áreas de formação artística e cultural. Neste âmbito, quer numa perspectiva interna, de formação integrada do seu corpo docente e discente quer, numa perspectiva externa, formando públicos e recriando uma aptidão artística que fomente o usufruto das potencialidades da arte, da música e das demais expressões que se integram no seu ramo de actividade, a EDAM desenvolve variados projectos que congregam as suas capacidades técnicas e rentabilizam as suas potencialidades culturais.”⁸.

4.2.2.2. Acção Social e Saúde Escolar

A escola dispõe dos seguros obrigatórios relativamente à assistência legal obrigatória e ao seguro escolar que abrange alunos, professores e colaboradores. No entanto, garante também um serviço de assistência permanente e exames médicos na área da saúde e segurança da medicina do trabalho.

4.2.2.3. Apoio Psicológico, orientação escolar e profissional

“A escola, na sua preocupação de valorizar o Corpo Docente, alunos e colaboradores, dispõe de um Conselho Pedagógico que reúne trimestralmente e do qual fazem parte, a Direcção, professores, representantes do Gabinete de Apoio e Intervenção e funcionários, para discussão, análise e resolução dos problemas que eventualmente vão surgindo.”⁹

4.2.2.4. Formação e actualização de professores e funcionários

✎ “Com o intuito de manter permanentemente actualizados os seus corpos docentes e funcionários, a EDAM mantém convénios e protocolos de colaboração com diversas instituições culturais, nacionais e estrangeiras ligadas à arte, com as quais desenvolve um permanente intercâmbio formativo que abrange toda a sua comunidade educativa.”¹⁰

⁸ Elementos básicos do Projecto Educativo e Regulamento Interno 2008-2009 (em vigor 09/10) - EDAM – pág. 7.

⁹ Idem nota rodapé (9) – pág. 9.

¹⁰ Idem nota rodapé (9) – pág. 10.

✎ Destes protocolos e convénios resulta ainda uma evolução positiva na capacidade de funcionamento da escola, visível não só na actualização tecnológica permanente, como também num plano de inovação pedagógica que ajuda a fomentar os parâmetros de qualidade inicialmente definidos.”¹¹

4.2.2.5. Relações com a comunidade

✎ “A escola tem a mais ampla relação com a comunidade, não apenas através das apresentações periódicas dirigidas aos Encarregados de Educação e familiares dos alunos mas, principalmente, pelos projectos desenvolvidos em conjunto com a Junta de Freguesia de São Domingos de Rana, Câmaras Municipais de Cascais e Oeiras, escolas oficiais e entidades particulares;

✎ Com estas instituições colabora na organização de espectáculos, cursos de férias e *workshops*, destinados aos alunos do Concelho de Cascais e Oeiras ou mesmo ao público em geral.”¹¹

4.2.2.6. Projecto Inovação Pedagógica

“ O projecto que há mais de 30 anos é a base fundamental da escola, tem como lema: ”Uma ampla educação disciplinada e artística é base para uma sólida formação sócio-familiar e profissional”, e por isso, podemos dizer que está em permanente inovação (...) ”¹² tendo em conta as actualizações e constantes contactos recíprocos e colaborações com diversas instituições, proporcionando um intercâmbio e actualização de conhecimento.

4.2.3. Recursos Físicos

Tal como já foi dito, a EDAM funciona num edifício com dois pisos, construído de raiz para a educação dos jovens, no âmbito da arte da dança.

A EDAM é constituída por dois pisos, rodeados por um jardim, zona de recreio, 2 entradas, 1 parque de estacionamento (não fazendo parte da escola, dá acesso a uma das entradas da mesma). No 1º piso (r/c), encontra-se a sala de espera, Secretaria, Gabinete de Direcção, 3 wc’s, 2 balneários (um para professores e funcionários e outro para as alunas de 3 / 4 anos), Gabinete de Apoio e Intervenção; 2 estúdios: Estúdio Madalena Sá Pessoa (sala de música, equipada com chão de madeira, barras fixas, quadro branco, quadro pautado, sistema de som e

¹¹ Idem nota rodapé (9) – pág. 12.

¹² Idem nota rodapé (9) – págs. 12/13.

audiovisuais) e o Estúdio Polivalente (equipado com barras fixas e amovíveis, linóleo, piano, equipamento de som e audiovisual e portas amovíveis - que permitem ampliar o espaço total, em dias de aulas abertas, apresentações). No 2º piso (1º andar) encontra-se uma sala de estudo (equipada com mesas e cadeiras para cada aluno, quadro branco e pautado, estantes e armários), 4 balneários (dois para os alunos da Área Vocacional, um para os alunos dos Níveis e Aulas Livres e um para os rapazes), uma sala de guarda-roupa (figurinos, adereços, cenários). Ao nível dos estúdios temos 2: Estúdio Comendador António Martins (equipado com barras fixas, espelhos, linóleo, piano, equipamento de som e audiovisual) e o Estúdio Comendador Joaquim Baraona (equipado com barras fixas, espelhos, chão de madeira, piano, equipamento de som).

4.2.4. Recursos Humanos

Ao nível dos Recursos humanos a escola é constituída pelo corpo docente artístico (11 pessoas), Direcção Pedagógica Colegial (2 pessoas), corpo docente académico (4 pessoas), psicólogas (2 pessoas), administrativos (2 pessoas) e colaboradores (8 pessoas).

4.2.5. Serviços

✎ Educação

✎ Administrativos

○ Secretaria

- Mensalidades, pagamentos
- Informações / esclarecimentos
- Serviços de apoio ao aluno
- Horário: 14h30 / 20h00 (semana); 9h30 / 12h00 (Sábado)

✎ Direcção Pedagógica

- Esclarecimento e apoio aos alunos e Encarregados de Educação
- Intervenção e resolução de questões disciplinares
- Orientação e gestão dos planos curriculares e apoio aos professores

✎ Gabinete de Intervenção e Apoio

- Os alunos da EDAM (apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida; avaliação psicopedagógica e consequente delineamento de medidas de intervenção e/ou acompanhamento adequadas);

- O Corpo Docente e não Docente da EDAM (acompanhar a acção docente ao longo do ano lectivo e colaborar com todo o corpo docente e não docente nas suas funções educativas e relações pedagógicas subjacentes);
- A relação EDAM - Família (mediar a relação pedagógica entre Professores, Pais/Encarregados de Educação e Direcção Pedagógica; apoiar Pais e Encarregados de Educação no esclarecimento de dúvidas relacionadas com a acção educativa, intervenção, etc.);
- Os órgãos Pedagógicos e da Gestão da EDAM (Colaborar com os órgãos de direcção, administração e gestão da escola e participar na dinâmica educativa da instituição - interna e externa).

✂ Transporte

- Entre as escolas oficiais e particulares e a EDAM, bem como em altura de férias.

✂ Sala Estudo

- O trabalho desenvolvido dentro de cada sala de estudo tem como finalidade principal, aprender a melhor e mais racional forma de estudar.

4.2.6. Aulas ministradas

A instituição ministra aulas de Técnica de Dança Clássica (T.D.C.), Técnica de Dança Moderna (T.D.M.), Contemporâneo, Expressão Dramática (E.D.), Expressão Criativa (E.C.), Danças de Carácter (D.C.), Criação Coreográfica (C.C.), Música, História da Dança (H.D.) e Sapateado, sendo o plano de estudos da EDAM composto por:

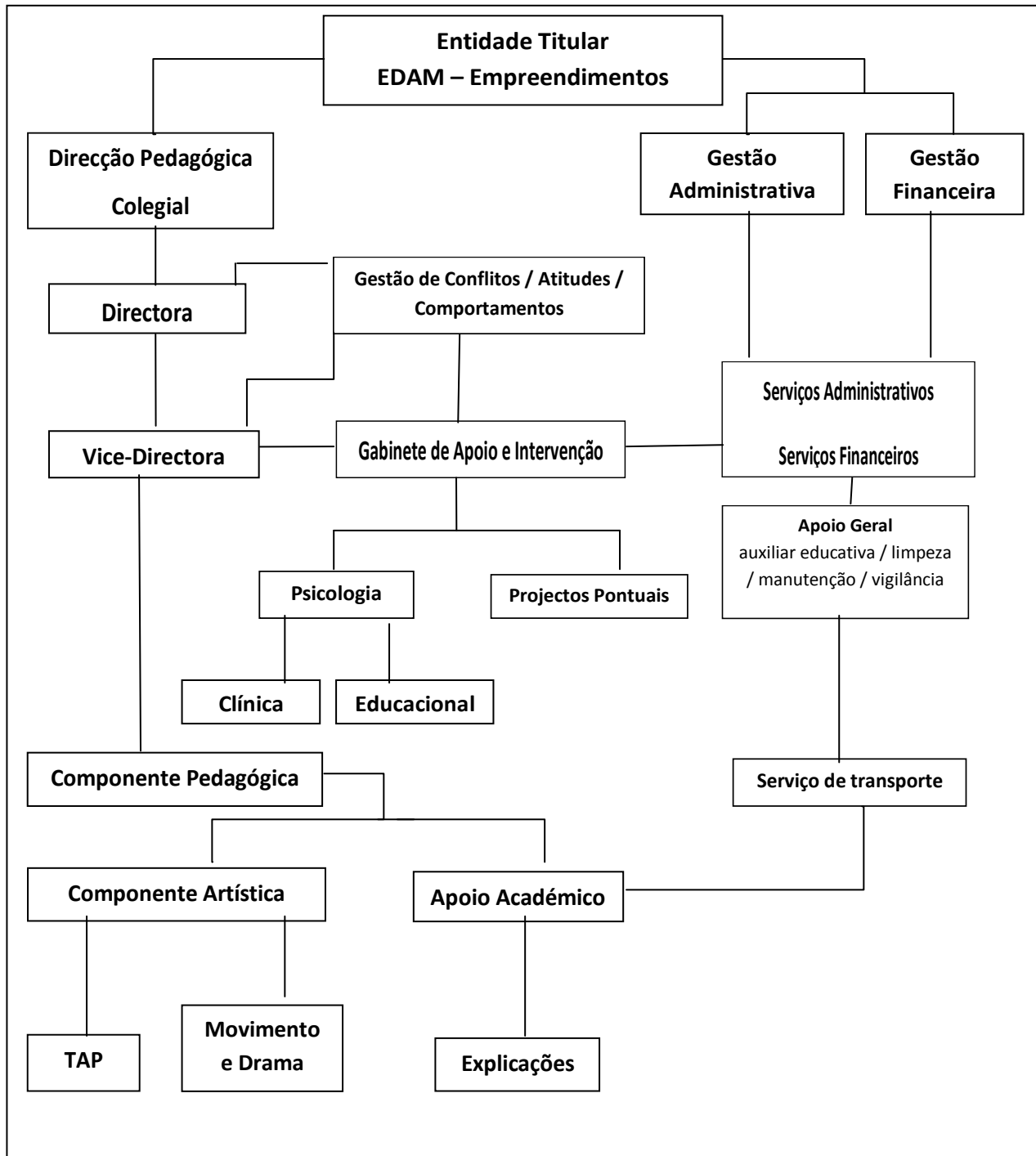
- ✂ Iniciação ao movimento – a partir dos 3 anos
- ✂ Progressão de estudos 1º ciclo – T.D.C. e T.D.M. (opções – E.D., E.C., Sapateado)
- ✂ Ensino Vocacional de Dança – 2º e 3º ciclos
- ✂ Regime de aulas livres (plano de estudo por módulos) – 2º, 3º ciclo e Secundário
- ✂ Actividades extra curriculares – Movimento e Drama, Turma Sénior, Sapateado e Estudo Acompanhado

4.2.7. Plano de Actividades

- ✂ Ao longo de todo o ano lectivo, a EDAM desenvolveu diversas actividades: aulas abertas para os Encarregados de Educação, workshops de Sapateado e Moderno, bem como exames às duas técnicas, participação em seminários e encontros de dança, espectáculos no âmbito das comemorações de Natal, do Dia Mundial da Dança, Dia Mundial da

Criança, entre outros, no sentido de promover a formação cultural e reforçar o interesse pelas artes.

4.2.8. Organigrama



Quadro 1 – Organigrama EDAM ano lectivo 2009/2010

4.3. Caracterização da População

Actualmente, o universo de alunos atinge um número que ronda os 280 alunos, divididos por turmas, em função das idades e dos conhecimentos/graus de aprendizagem/formação.

A população da EDAM engloba alunos a partir dos 3 anos, sem limite de idade para a realização da prática de dança.

O núcleo maior de alunos da escola encontra-se no Pré-escolar e 1º ciclo, funcionando como um complemento educacional; a Área Vocacional de Dança, que abrange o 2º e 3º ciclo, tem cerca de 50 alunos, sendo a entrada feita através de uma audição. Os restantes alunos fazem parte do regime de Aulas Livres (2º e 3º ciclo) e actividades Extra-Curriculares.

Os alunos do Pré-Escolar e 1º ciclo estão divididos em 6 níveis (Nível 00, 0, 1, 2, 3 e 4), com idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos. A Área Vocacional está dividida em 5 turmas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os alunos inscritos em regime de aulas livres (10 aos 14 anos) estão divididos entre as turmas da Área Vocacional e turmas separadas. A partir dos 15 anos os alunos entram para o regime extra curricular - Top Grupo, ou caso não tenham feito a progressão de estudos na EDAM podem ingressar na Turma Sénior.

Os alunos que frequentam o estudo são, por um lado, alunos em regime de Área Vocacional ou Aulas Livres e por outro, alunos que somente frequentam esta actividade extra curricular.

A maioria dos alunos da EDAM pertence ao Concelho de Cascais e Oeiras, existindo também uma minoria do Concelho de Sintra e Lisboa.

Secção II – Enquadramento Teórico

1. A Educação e a Arte

Ao longo de toda a história da educação, foram surgindo diversas ideologias e teorias, através das quais a aprendizagem de cada indivíduo seria melhor abordada e a sua capacidade de aprendizagem, melhor desenvolvida.

Segundo Herbert Read¹³ (1983-1968), um dos grandes estudiosos e impulsionadores da forma como é vista a arte, no seio da educação de crianças e jovens, o objectivo da educação poder-se-á dividir em dois aspectos: o primeiro está directamente ligado à variedade educacional, ou seja, o indivíduo desenvolve as suas potencialidades, no seio da sociedade em que está inserido. Este objectivo, proporciona variedade na sua educação, sendo esta dirigida para a obtenção do máximo das potencialidades de cada um, mantendo toda a sua natureza, a sua essência, “o que é” (Read, 1958, p. 14). Por outro lado, temos o aspecto da uniformidade, em que a educação é dirigida para uma uniformidade de todos, para a anulação das individualidades de cada pessoa, sendo esta centrada na “produção de uma massa uniforme” (Read, 1958, p. 16).

Henry Goddard¹⁴ e John B. Watson¹⁵ foram os principais defensores de duas teorias, que geraram a controvérsia entre a natureza e educação, ao nível da aprendizagem. Goddard defendia no ano de 1912, que a aprendizagem era feita tendo como principal influência a hereditariedade. Os estudos deste psicólogo eram considerados fantásticos, pela comunidade de geneticistas contemporâneos, entre eles, Charles Davenport¹⁶ (1866-1944), “Para Davenport, os genes que herdámos dos nossos pais são responsáveis não só pela nossa inteligência como também pela nossa motivação” (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993, p. 31).

Em oposição a Goddard tínhamos John Watson, defensor da teoria comportamentalista. Acreditava que qualquer indivíduo poderia ser moldado à medida que fosse aprendendo e que não nasceriam já “feitos”, defendendo que o meio influenciava o comportamento do indivíduo. Watson “aliou-se ao filósofo John Locke (1691) que afirmava que a mente era uma tábua rasa sobre a qual se escrevia a experiência” (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993, p. 31). Acreditava

¹³ Herbert Read nasceu em Kirkbymoorside a 4 de Dezembro de 1983 e morreu em Malton, North Yorkshire a 12 de Junho de 1968. Humanista e democrático, formula um novo conceito de arte (juntamente com Viktor Lowenfeld (1903-1960), dando origem ao *Movimento da Educação pela Arte*.

¹⁴ Henry Goddard (1866-1957), psicólogo americano do início do séc. XX. Ficou reconhecido principalmente pelo seu livro *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* (1912), onde defendia a inteligência hereditária, como fundamental no moldar do homem.

¹⁵ John B. Watson - 1878-1958 – Psicólogo americano fundador da corrente behaviorista/comportamentalista dentro da psicologia, defendendo o comportamento como o objecto de estudo mais adequado para a psicologia.

¹⁶ Era um dos principais geneticistas do início do século XX.

assim, que a estimulação do meio, sob a forma de condicionamento, podia produzir no indivíduo qualquer tipo de comportamento. Esta sua teoria surge em 1913, altura em que Pavlov¹⁷ vê o seu trabalho reconhecido nos Estados Unidos e com base nas suas descobertas, foi criado, dentro da Psicologia, uma nova corrente, o Behaviorismo (Comportamentalismo).

Só nas últimas décadas do séc. XX é que é então afirmado que “o comportamento não é resultado de uma causa única, mas sim de causas múltiplas. É o resultado de hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo.” (Springthall & Springthall, 1990/1993, p. 41).

Ao nível da psicologia educacional, John Dewey (1859-1952), um dos maiores e mais influentes pensadores e teóricos educacionais americanos, sustentava como ideia principal, que a criança não poderia ser encarada como um “recipiente vazio, à espera de ser ‘recheado’ com conhecimento” (Springthall & Springthall, 1990/1993, p. 17). Segundo os autores, Dewey defendia assim, que a criança deveria “aprender fazendo”. Desenvolveu a teoria de que a experiência, é a base fundamental para a aprendizagem desta. Fazendo a experiência parte do nosso dia-a-dia e influenciando a aquisição da percepção, do discernimento e da compreensão de determinadas situações. Apesar de cada uma destas experiências poder ser descrita, dificilmente seria tão bem compreendida, como através do acto de experienciar. Indo contra os princípios da educação tradicionalista¹⁸, Dewey defendia por seu lado, a participação da criança na sua aprendizagem. Sendo a educação, uma interacção entre o ensino e aprendizagem, o aluno deveria ter igual participação neste desenvolvimento, tal como o professor, privilegiando a experiência como parte integrante desta.

Jean Piaget (1896-1980)¹⁹ defendia o conceito de uma escola activa, em oposição a uma escola que desenvolvesse uma educação tradicionalista. Sustentava que o desenvolvimento cognitivo (em qualquer um dos estádios) dependia da acção. Esta acção reflectia-se nas actividades em que as crianças se envolviam e pudessem responder aos desafios apresentados, aumentando assim, a “capacidade de compreensão e de transformação no sentido de uma maior sofisticação cognitiva.” (Springthall & Springthall, 1993, p.113). Nos seus estudos sobre os processos associados ao desenvolvimento intelectual, Piaget confirma a existência de uma curiosidade inata nas crianças. Por sua vez, esta curiosidade “ (...) motiva-as a construírem activamente representações mentais sobre o ambiente que vivenciam.” (Springthall & Springthall,

¹⁷ Ivan Pavlov (1849-1936) foi um importante fisiólogo, tendo recebido o Prémio Nobel na Área da Medicina e Fisiologia no ano de 1904. Responsável pelos estudos acerca da função dos reflexos condicionados, possibilitando o estudo de toda a actividade psíquica, pela primeira vez, de uma forma objectiva.

¹⁸ Educação tradicionalista – as crianças deviam “ (...) sentar-se em silêncio numa sala de aula, e aprender de cor um currículo clássico.” (Springthall & Springthall, 1990/1993, p.19).

¹⁹ Psicólogo suíço, formado em Ciências Naturais, que se tornou conhecido como o mais destacado especialista do desenvolvimento cognitivo em psicologia (Springthall & Springthall, 1990/1993).

1990/1993, p. 385). Estas representações vão-se tornando mais elaboradas e abstratas à medida que a criança vai crescendo e aumentando as suas capacidades de memória e linguagem adquirida. Se, por um lado, Piaget desenvolveu os seus estudos relativos ao desenvolvimento intelectual (através da sua divisão em estádios), sem considerar os contextos sociais ou culturais, Lev Vygotsky (1896-1934)²⁰, tinha outra visão. Para este psicólogo russo, a inter-acção social com outras pessoas, estimulava o desenvolvimento intelectual da criança, através de uma aprendizagem, com desafios e interações com os professor e os seus colegas (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993).

Na psicologia moderna, e através de várias considerações ao longo da história, a educação é vista como um todo. Ao mesmo tempo que desenvolve o individualismo, desenvolve a integração do ser. Desta forma proporciona aos alunos, uma educação que concilia a singularidade do indivíduo com a unidade de um todo (social) (Refern, 1982).

Read (1958) vê a arte como “uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta (...)” (p. 28), defendendo a educação da sensibilidade estética²¹. Considera que é de extrema importância, no âmbito em que “apenas surge de uma forma casual e arbitrária na prática educacional” (Read, 1958, p. 20). Este tipo de educação tem como principal objectivo preservar todas as formas de percepção e sensação, coordenando-as entre si e com o ambiente, expressando os sentimentos e os pensamentos de uma forma comunicável (Read, 1958). Juntando assim diferentes modos de expressão e tendo como base a realidade expressa através da individualidade, a educação estética tem como pilar a criação de artistas, “pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 1958, p. 25). O artista torna-se então, na pessoa que configura a forma como é idealizada, criada, concebida, explorada e desenvolvida uma obra de arte. E esta, por si só, será melhor quanto “mais prazer der aos sentidos de quem vê” (Read, 1958, p. 29).

Todas estas considerações acerca da importância deste tipo de educação, só começaram a ser ponderadas, no processo educativo, através de Dalcroze²² (1869-1950), transmitindo a percepção de Platão²³, no sistema educacional. Era então, defendido, que o desenvolvimento

²⁰ Psicólogo russo, pioneiro na teoria de que o desenvolvimento intelectual das crianças, está directamente ligado às inter-acções sociais.

²¹ “...a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e finalmente, a inteligência e raciocínio do individuo humano.” (Read, 1958, p. 20)

²² Émile Henri Jaques (1869-1950), músico e pedagogo Austro-Suíço. Desenvolveu uma técnica que procurava a integração da melodia musical com a expressão corporal. Criou em 1914, em Genebra o Instituto Jaques-Dalcroze e fundou várias escolas de Euritmia (método de aprender música através do movimento) em diversas capitais europeias.

²³ Platão defende que “se a criança aprende a organizar a sua experiência por meio do sentimento estético, então obviamente a educação deveria ser concebida para fortalecer e desenvolver estes sentimentos estéticos.” (Read, 1958, p. 81).

moral do indivíduo estava directamente ligado ao tipo de educação que incentivava o sentimento estético, o reconhecimento do ritmo e da harmonia.

A partir de Read, considera-se que a criança inicia a sua capacidade de exprimir-se desde que nasce, remetendo-nos para a necessidade de exploração desta expressão, desde cedo, para que possam ser reconhecidos e desenvolvidos as capacidades individuais de cada um. Estas considerações estendem-se até aos nossos dias, continuando a viagem de tomada de consciência da importância que as artes têm, na educação e desenvolvimento do ser humano.

Batalha (2004) refere no seu Livro *Metodologia do Ensino da Dança*, que o valor mais alto do ensino artístico é também a “procura do sentido humano, numa modelação responsável e essencialmente criativa do corpo, do espaço, do tempo, de dinâmica e sobretudo da vida. É potencializar a capacidade de dar expressão a um espírito vivo, é satisfazer o corpo pensante.” (p. 15). Defende também as potencialidades deste tipo de educação, através do reflexo dos seus benefícios em cada indivíduo (a autonomia, a vivência de experiências criativas, originais e diversificadas; o fornecer de uma identidade própria e uma ideia alargada do mundo; a partilha de sensações, ideias, temas, imagens, movimentos; o promover do envolvimento entre todas as áreas, bem como um envolvimento pessoal e social forte), potencia uma personalidade interessante e determinada. Se assumirmos as palavras de Batalha e considerarmos como arte “o que resulta de um acto criador deliberado do ser humano”, então também concordamos que “ (...) a educação artística deve valorizar a criatividade em oposição à execução/reprodução.” (Batalha, 2004, p. 18)

Também McCutchen (2006) defende que todas as artes são vitais e que são essências na formação do indivíduo. Criar e interpretar as artes, perceber e compreender a importância das artes na cultura e na história, são alguns dos aspectos que deverão ser atingidos, pelos alunos, num currículo direccionado para as artes. “Uma perspectiva de educação artística espera um pensamento crítico, em todos os processos artísticos: criar, executar e responder. Esta perspectiva também promove a dança como uma expressão artística e humana de todo tempo e lugar.” (p. 4)²⁴.

Deste modo, transpomos para este estudo algumas ideias que considerámos importantes, em relação às artes e à sua influência na educação e formação do indivíduo, referidas por Batalha (2004)²⁵: “As artes são um importante meio de ensinar os estudantes a relacionarem-se uns com os outros e são uma forma privilegiada de estimular a problemática relacional com o grupo e com o meio envolvente.” (p. 18); “Investigações recentes mostram que os estudantes das artes,

²⁴ Tradução livre.

²⁵ Excerto das respostas a um questionário realizado nos EUA a três Associações ligadas à Performing Arts –(Batalha, 2004).

em situações comuns, observam e participam com mais originalidade e sentido crítico que os outros estudantes.” (p. 19);

(...) as artes promovem um desenvolvimento humano completo, permitem ampliar noções do real e criar uma identidade própria, favorecem experiências criativas, estéticas e críticas variadas, respeitam a individualidade e de cada um e oferecem liberdade na solução dos problemas. Um homem verdadeiramente imaginativo, é um potencial criador de um mundo em construção e em permanente evolução. (p. 20).

1.1. A Dança na Educação

Foi, sobretudo no séc. XIX, que surgiu a dança na educação e nasceu um interesse pelas capacidades educacionais do movimento. Na altura, mediante todas as transformações em curso, nomeadamente ao nível das actividades pedagógicas e artísticas, surgiram novos conceitos no campo da filosofia da educação, nos quais o movimento fazia parte integrante de qualquer sistema educacional.

Segundo Redfern (1982), é somente no séc. XX que a dança passa a ser vista como sendo construída essencialmente de movimentos. Tendo como foco central, a preocupação com a vida afectiva do ser humano, ao nível da expressão. Neste seguimento, Isadora Duncan (1877-1927) referia-se à sua dança como “um esforço para expressar a verdade do meu ser em gestos e movimentos”, enquanto Mary Wigman (1886-1973) referia-se à sua arte como “uma linguagem viva que fala do homem”²⁶. É com esta base que, Isadora Duncan (1877-1927) iniciando a dança moderna e Rudolf Laban (1879-1958) iniciando a dança expressionista, liderados por Dalcroze e inspirados por Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Heackel (1834-1919), começam a interessar-se pela pedagogia do movimento. A dança na educação apresenta então, segundo Redfern (1982) um novo objectivo. Esta deixa de ser vista simplesmente como uma obra de arte, mas sim como um elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Para Preston-Dunlop (1980) os conceitos que a arte criativa fornece são fundamentais no alcance do desenvolvimento pessoal do indivíduo. Monteiro (2007) refere ainda, que é no início deste século, e partindo da mudança, da forma como era encarada a criança, “ (...) que em termos pedagógicos foi determinante para esta abordagem centrada na criança e que sublinhou a mentalidade de procedimentos de ensino adequados a cada idade.” (p. 181).

Laban foi o principal interveniente deste processo de integração da dança na educação, criando a dança educacional em 1973. Em particular, dedicou-se ao estudo do movimento

²⁶ Citados por Redfern, B. (1982). *Concepts in Modern Educational Dance* (2ª ed.). London: Dance Books. (p.73)

humano, com o objectivo de compreender a natureza expressiva do movimento natural das pessoas. Segundo Hodgson e Preston-Dunlop (1991) Laban observava e experienciava, questionava, pensava e examinava tudo o que via e vivia. Através destas atitudes e à medida que foi crescendo, Laban formula a sua teoria baseada em dois aspectos essenciais. O primeiro sobre a universalidade do movimento; O segundo, referindo que o movimento está presente em tudo o que está vivo, a qualidade de vida relacionando com a sofisticação do movimento (a intenção dos movimentos, o leque de movimentos, e a variedade de movimentos fornecem pistas para a qualidade de vida global). Na sua visão, o corpo era assim dividido em 3 unidades: corpo, mente e espírito, que se relacionavam através do movimento, no âmbito em que sentimos, pensamos, afectando e criando efeitos no movimento do corpo (Hodgson & Preston-Dunlop, 1991). Defendia também que o mesmo movimento podia ter vários significados, sofrer diversos estímulos e motivações, dependendo da observação e contextualização. Os autores mencionam ainda, que o seu sucesso no estudo do movimento, só foi possível porque combinou dois tipos de abordagens: a prática artística e a constante observação. Assim, o entender do movimento e o seu significado, seria para Laban, também um meio de conhecer as pessoas, relacionando-se com cada uma. Nesta relação com o movimento todos os seres humanos precisam de um movimento equilibrado e estável, sendo esta uma necessidade natural desenvolvida através da experimentação do corpo. Laban dizia que o movimento era “uma arte de experiência” e que exprimia o que de outra forma não seria possível (Hodgson & Preston-Dunlop, 1991). Laban tinha ainda a necessidade de registar o movimento, pelo que desenvolveu a notação em dança, através da Labanotation²⁷. Estes autores referem que o objectivo de Laban, em relação aos artistas, era o de ajudar cada bailarino a descobrir como usar o seu corpo, de forma a conseguirem encontrar o seu meio individual de expressão e comunicação. Havia a necessidade de explorar e compreender a forma como o corpo se relaciona com os elementos existentes à sua volta. A propósito desta relação, Hodgson e Preston-Dunlop (1991) referem que uma das ideias de Laban, centrava-se na necessidade, de cada individuo, em aprender a usar o espaço, o tempo e as diferentes qualidades do ritmo do corpo, de forma a conseguir reparar o desequilíbrio contínuo deste. Assim, era preciso perceber a forma como o corpo se relacionava com o espaço, bem como com o tempo e o ritmo. Nesta sequência, os autores partilham alguns testemunhos de pessoas que trabalhavam com Laban, nesta exploração de movimento. Mencionavam que a consciência da presença de outros corpos, do toque, da proximidade, do peso dos outros, da forma e ritmos partilhados, era também desenvolvida através da sensibilidade, numa prática

²⁷ Laban achava que as palavras não descreviam o movimento, o seu significado, a sua sensação, na sua plenitude. Era preciso “escrever” para além das palavras.

de improvisação de grupo. Concluem assim, a visão de Laban em relação à educação, como sendo bastante clara e global em toda a educação. Ou seja, um processo em que são desenvolvidas as qualidades das pessoas, tendo em conta o seu ambiente social e cultural, sendo a criação e a expressão necessárias para o desenvolvimento natural de cada um.

Segundo Redfern (1982), Laban concebia uma educação suportada por uma educação artística eminente baseada no movimento, desempenhando a dança educacional um papel preponderante, por ser uma forma de arte através do movimento. A dança educacional centrava-se na formação das crianças, sendo uma forma de expressão e criação de movimento e tendo como objectivo a satisfação das suas necessidades de ludismo, criação e expressão. Monteiro (2007), refere que “A dança pode então ser considerada como uma forma de “falar” (...) mais do que um comunicar “de” ou “para”.” (p.180). Para Sousa (2003), a dança e a música apresentam uma afinidade funcional, que corresponde, ao nível dos processos mentais, à intuição, devendo levar a educação das crianças, através das suas brincadeiras e jogos, à finalidade da arte, através do desenvolvimento de diversos exercícios rítmicos. É através desta actividade e das suas conquistas, que a criança descobre a noção do corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico e a organização espacial e temporal. Tem desta forma, a oportunidade de vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, sendo o limite, a sua própria criatividade. Sousa (2003) “apresenta” a forma como Laban (1973), define este trabalho, “Não é a perfeição artística ou a criação e performance de danças sensacionais que se pretende, mas um efeito benéfico da actividade criadora sobre a personalidade da criança.” (p. 114).

Redfern (1982) considera o trabalho desenvolvido por Laban (através da classificação dos elementos do movimento), como uma ferramenta essencial, no âmbito da aprendizagem da observação do comportamento físico, em termos de elementos rítmicos/dinâmicas. Segundo a autora, Laban demonstra nos seus estudos, como os vários elementos de movimento são combinados, entre si, através de inúmeras formas. Redfern compara assim esta combinação de movimento às misturas de cores.

Através do olhar de McCutchen (2006), enumeramos alguns dos aspectos fundamentais da dança educacional. Em primeiro lugar, a dança sendo uma forma de arte, deverá estar ao alcance de todas as crianças, através de todos os seus estilos, fases e processos. Esta deverá ser estudada continuamente ao longo de todo o percurso escolar, através de um programa completo que inclua, o saber criar, interpretar e responder à dança. A aprendizagem em dança deverá aparecer em primeiro lugar e não como um substituto de um programa elaborado e orientado através da dança. As crianças devem assim, integrar a aprendizagem ao nível pessoal,

envolvendo o corpo, o pensamento e o espírito. A reflexão e o pensamento crítico são capacidades essenciais a desenvolver através da dança, tão essencial como a habilidade de dançar. A dança educacional contribui activamente para a educação geral, ao nível da dança, do mundo, das artes e do próprio. É assim, constituída pelas seguintes características (Refern, 1982): todo o conjunto dos elementos do movimento é vivido e praticado; é uma actividade participativa; não é desenhada para uma audiência, mas essencial para benefício do intérprete; promove a experiência, em vez do produto final; o esforço da actividade criativa, influencia a personalidade da criança.

1.2. Modelos Educacionais

Baseado em todos os aspectos, características, benefícios, visão e/ou ideias, iremos perceber de que forma e, através de que modelos e abordagem, são implementadas estas questões nas escolas. Smith-Autard, (1994/1997) refere que, nos anos 60 e 70, o principal modelo implementado era o profissional, em que o principal objectivo centrava-se na produção de elevadas capacidades/habilidades dos bailarinos e na produção desse trabalho, de modo a ser apresentada num contexto de teatro, para o público, (dirigindo o seu produto obtido, para as apresentações e audiências). Os pontos mais importantes deste tipo de dança, eram considerados veículos através dos quais, qualquer estilo de dança poderia ser exibido. Os cursos apresentados eram compostos por um conjunto de elementos pré-definidos, relativos ao estilo a ser estudado (por exemplo; Cunningham, Graham, ballet e jazz). Se houvesse tempo, as fórmulas para a composição coreográfica, definidas por professores de dança contemporânea, como Doris Humphrey (1895-1958) e Margaret H'Doubler (1889-1982), eram incluídas neste programa. Segundo a autora, este modelo é especialmente aplicado nas escolas profissionais, em que o objectivo é a formação de bailarinos, intérpretes e professores. As críticas ao modelo profissional, centravam-se no facto que era necessário muito tempo para se trabalhar a técnica e, pouco ou nenhum tempo havia para o trabalho criativo. Apesar de este modelo ainda ser utilizado nos finais dos anos 70, a maioria dos professores primários seguiam o modelo educacional. Um modelo que tinha como base a dança educacional de Laban. Era dado maior ênfase ao processo de desenvolvimento da dança e à contribuição da afectividade e experiência de cada participante, para o desenvolvimento global, como indivíduo através do movimento e da sensação. Os benefícios de conseguirmos expressar um sentimento pessoal, varia dos diferentes estímulos, que são considerados importantes, para o desenvolvimento da personalidade. Com

base nestes dois modelos, que defendiam ideias opostas ao nível dos objectivos da educação artística, Smith-Autard (1994/1997) desenvolveu um outro modelo, o qual denominou de *Midway Model*. Este modelo vem permitir que haja um equilíbrio entre o processo (modelo educacional), como principal centro de criatividade, imaginação, sensações, individualidade, subjectividade e o produto (modelo profissional), que tem como foco a obra de arte, o público, objectividade, virtualidade e a técnica.

Preston-Dunlop (1980) defende também, a junção destes dois modelos. Não a justaposição de sessões técnicas com sessões criativas, mas adquirindo um conhecimento íntimo da dependência total, no alcance do êxito do trabalho da dança na educação.

Podemos então observar no quadro seguinte, a relação entre estes três modelos²⁸ e as suas principais características/diferenças.

Modelo Educacional	“Midway Model”	Modelo Profissional
Ênfase no processo	Processo + Produto	Ênfase no produto
Ênfase no desenvolvimento da criatividade, imaginação e individualidade	Criatividade + Conhecimento Imaginação + Convenções Individualidade + Artísticas	Ênfase no conhecimento da “dança teatro”, repertório
Ênfase nas sensações / sentimentos – subjectividade de experiência	Sentimentos + Objectivos finais Subjectividade + Objectividade	Ênfase nos objectivos finais (exemplo: o treino dos corpos para serem bailarinos profissionais); objectividade
Ênfase no conjunto de princípios, como fonte de conteúdos	Princípios + Técnicas	Ênfase no estilo – definir a técnica de dança como conteúdo
Ênfase no problema – professor como guia / orientador, aluno como agente na sua própria aprendizagem	Método Aberto + Método fechado	Ênfase no ensino dirigido – professor como perito, aluno como aprendiz
Criar	TRÊS VERTENTES – Composição, Interpretação e Observação DE DANÇAS - encaminha para EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EDUCAÇÃO ESTÉTICA EDUCAÇÃO CULTURAL	Interpretar

Quadro 2 – Síntese das linhas orientadoras dos Modelos Educacional e Profissional (Smith-Autard, 1994/1997, p.26)

²⁸ Para uma informação mais detalha consultar Smith-Autard, J. (1994). *The Art of Dance in Education*. A & C: London, (pp. 5-26)

O modelo *Midway* incorpora assim, aspectos do modelo educacional (processo – Laban) e do modelo profissional (produto – teatro), e também os conhecimentos do importante papel que a dança deve ter, num currículo equilibrado. Segundo Smith-Autard (1994/1997), a principal distinção deste modelo, em relação a outros, é ao nível do conceito da Dança na Educação pela Arte, caminhando na direcção de uma Educação Estética. Para a autora, as três vertentes – compor, interpretar e observar, tornaram-se os princípios fundamentais da educação da dança, actualmente.

Batalha (2004), refere também, estas três vertentes (apesar de usar o termo criar, em vez de compor e o de dançar em vez de interpretar), como elementos essenciais de integração no processo de ensino-aprendizagem. É da responsabilidade do coreógrafo, o acto de criar, dando a autora, como exemplos das suas competências, o compreender, interpretar e transformar ideias ou temas de forma criativa, em mensagens através do corpo; explorar sentimentos, emoções e movimentos; compreender todos os elementos envolvidos, que terá que seleccionar, como a música, as frases coreográficas, o tema, o motivo. Da responsabilidade do intérprete temos o acto de dançar, onde este terá que adquirir, desenvolver e dominar, as componentes da criação, como os elementos explorados, as transições, os ritmos, as qualidades; desenvolver a interpretação do tema e mensagens a transmitir, bem como a projecção artística ao nível do foco e extensão dos movimentos. Por último, temos o acto de observar, que será da responsabilidade da audiência (independentemente do contexto – audiência serão todas as pessoas que observam uma peça, seja ela em que contexto for). Têm que observar, interpretar, analisar, apreciar e criticar a peça em questão, através de todas as suas componentes.

Smith-Autard (1994/1997), refere por um lado, a importância da existência de um balanço entre as três vertentes, e por outro, uma preocupação global, com a vontade de que os alunos venham a apreciar a dança, como uma obra de arte. Neste sentido, é importante que o professor inclua no seu plano de trabalho, considerações acerca da composição. Assim, a autora descreve dois pressupostos fundamentais: o primeiro, centra-se no facto que o conhecimento em dança, como forma de arte, só pode ser alcançado através da experimentação da dança, composição, interpretação e observação da mesma. Por outro lado, temos o facto que o sucesso de composição em dança, tem como base a inspiração e a capacidade artística do indivíduo, um vasto leque de vocabulário de movimento, como meio de expressão e o conhecimento em como criar uma peça de dança. A autora explica a mudança de visão, ao longo dos anos, da forma como era vista a composição. Refere que, em 1976, se pensava que além do conhecimento do vocabulário de movimento e da estrutura/forma, a composição só requeria a intuição artística

interior. Era assim encarado como algo subjectivo e que desta forma não poderia ser ensinado. No entanto, após vários estudos desenvolvidos e publicados, a autora testemunhou que os programas de dança nas escolas (na altura da publicação do seu livro), já incluíam disciplinas de estudo de composição.

É assim importante, a valorização da tomada de consciência dos objectivos que queremos atingir, no sentido de obter um equilíbrio ao nível dos métodos que iremos abordar. Seguindo as palavras de Batalha (2004), a forma como aplicam, numa perspectiva de ensino-aprendizagem, a gestão de todo o processo: a “ (...) dinâmica entre acção e reflexão, o equilíbrio entre prática e teoria, o respeito pela individualidade de cada formando e a valorização do processo de formação em detrimento das aquisições.” (Batalha, 2004, pp. 17,18). Segundo a autora:

Os modelos de ensino estão constantemente a mudar e é impossível definir um modelo conotado como optimal. Assim, pretendemos apresentar a natureza da dança, com os seus paradigmas e o método de ensino emerge da necessidade da abordagem dos diferentes aspectos da dança. (p. 28).

Segundo Batalha (2004), nas investigações que realizou para o seu livro *Metodologia do Ensino da Dança*, concluiu que, naquela altura, a maioria dos modelos de educação, em funcionamento, em diversas escolas, tinham em comum um ponto que consideravam como o foco essencial, o “processo de aquisição e as próprias aquisições” (p. 16).

1.3. A Dança no Ensino Vocacional

Em Portugal, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de Outubro de 1986, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, alterando a escolaridade obrigatória para 9 anos e dando novo rumo ao ensino artístico. Em 1988, é criado o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), que tinha como objectivos a concepção, orientação e coordenação no âmbito do ensino não superior. A 2 de Novembro de 1990 é publicado o decreto-Lei nº 344/90, onde é afirmado que “ (...) a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa (...). A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa (...). ” (p. 4522).

Para compreendermos os objectivos do ensino artístico, vamos começar pelos objectivos atribuídos, desde logo na referida Lei de Bases (1986) como sendo o de “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação

artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.” (p. 3069).

Especificamente em relação ao 3º ciclo, (grau de ensino abordado neste Estágio), é mencionado no artº 8, ponto 3, alínea c), que:

Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana. (p. 3070).

Em 1990, através do decreto-lei 344/90, é estabelecida uma divisão da educação artística em educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. Apresentando os seguintes objectivos, em relação à educação artística:

“a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as (...)

b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências (...)

c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica

d) Fomentar praticas artísticas individuais e de grupo (...)

e) Detectar aptidões específicas (...)

f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional (...) por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;

g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;

h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos (pp. 4522-4523).

Cada uma destas vias de educação, têm propósitos e definições distintas que constam no decreto-lei acima mencionado, como sendo:

- Educação artística genérica – “ (...) a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (p. 4523);

- Educação artística vocacional – “ (...) a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (p. 4524);
- Educação artística em modalidades especiais – “ (...) é uma educação artística realizada segundo modelos específicos, previstos no n.º 1 do artigo 16.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (...) ” (p. 4525), onde se inclui: a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância
- Educação artística extra-escolar – “ (...) visa o aperfeiçoamento, complemento, actualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.” (p. 4526).

Ao nível da educação artística vocacional, a dança, faz parte do ensino vocacional, desde 1971, em que se formou a Escola de Dança do Conservatório Nacional, nos moldes em que a conhecemos actualmente. Segundo Marques (2007), nessa altura existiam 14 escolas que ministram o ensino vocacional de dança (ensino básico, secundário e profissional), espalhadas de Norte a Sul e no Arquipélago da Madeira²⁹, tendo sido criada a última escola vocacional no ano de 2005.

O objectivo do ensino vocacional é o desenvolver da vocação artística dos jovens, promovendo uma aprendizagem sólida, na aquisição das competências essenciais de uma escolaridade básica, ao mesmo tempo que integram as componentes específicas, inerentes à área artística de dança. “No ensino artístico o objectivo é desenvolver competências criativas e performativas adquiridas através de movimentos de exploração e de resolução de pequenas situações – problemas” (Batalha, 2004, p. 18).

Deste modo, e segundo a autora, procura-se então, a aquisição de competências em dança, o desenvolvimento das capacidades motoras, criativas, da destreza rítmica, relações interpessoais, estados afectivos, respondendo às necessidades de comunicação e expressão, fomentando a educação estética e o desenvolvimento do Eu, como agente criativo - potencialidades, capacidades, interesses e formas de expressão. Estes objectivos conduzem ao desenvolvimento e reconhecimento de cada jovem, representando a forma enriquecedora de aumentar a sua riqueza cultural, individual e em grupo.

²⁹ Para uma consulta mais detalhada e especializada, relativa ao ensino vocacional de dança, às suas características e às respectivas escolas, consultar a Marques, A. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Cabe então a cada instituição e a cada professor, reconhecer as capacidades dos seus alunos e desenvolver a melhor forma de os motivar, de criar o desejo, no sentido da actividade artística, através das abordagens mais eficazes e adequadas ao contexto em que estão inseridas.

Em 2003 é elaborado um documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado, o qual tinha como objectivo “ (...) repensar de forma global a oferta formativa em matéria de educação artística.” (p. 2). Neste sentido, é feita uma caracterização do ensino artístico e enumeradas as necessidades primordiais de uma reforma a este nível. É aqui abordada a questão da educação artística no ensino regular, concluindo que:

Mais do que uma questão de tempos lectivos ou de currículos, a valorização da educação artística neste nível de ensino implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas presentes no currículo, de modo a garantir o seu contributo para a formação global do aluno. (p. 34).

Assim sendo os seguintes objectivos estratégicos: “Reforço da formação artística inicial e contínua de docentes”, “Consolidação da diversificação da oferta artística no 3.º ciclo”, “Reforço da articulação entre escolas do ensino regular e escolas de ensino artístico especializado (escolas de artes)” (p.34) e “Criação e desenvolvimento de programas conjuntos com o Ministério da Cultura” (p.35).

A 25 de Junho de 2009, é publicada a Portaria 691/2009, que organiza a formação artística especializada (nível básico), através da criação dos Cursos Básicos de Dança (Música e Canto Gregoriano), definindo os respectivos planos de estudo. Este diploma estabelece ainda todos os aspectos relativos a este ensino, tendo em conta as directrizes relativas a: admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação.

2. A Adolescência (3º Ciclo Ensino Básico)

Quando nos referimos ao 3º Ciclo de escolaridade, inevitavelmente referimo-nos ao período de adolescência, no sentido em que, habitualmente, nesta fase de ensino, os alunos compreendem idades entre os 12 e os 15 anos.

Não existe idade ou altura específicas para o aparecimento da fase da adolescência, mas existem sim, um conjunto de alterações, que marcam e caracterizam a mudança de vida da criança, que inicia esta nova etapa da sua vida. A adolescência é assim, a fase intermédia entre a infância e a vida adulta. Esta nova etapa é caracterizada por mudanças significativas ao nível físico, cognitivo e social, e marca o crescimento e maturação da criança. É importante fazer-se a análise, não só a deste processo, abordando as diferentes fases, influências e consequências de cada mudança, mas também a ponte entre todos estes conhecimentos e a forma como estes influenciam e se aplicam nos contextos educacionais, em benefício de uma formação de desenvolvimento do indivíduo.

2.1. Fase de transição e as grandes mudanças

A fase de transição, da infância para a adolescência, ocorre em média por volta dos 10, 12 anos de idade, sendo esta caracterizada pelo desabrochar de características individuais, pela introdução da criança na antecâmara do seu desenvolvimento pubertário. Esta fase, “obriga” o adolescente, a perceber que os seus sentimentos e emoções, pouco ou nada, têm de comum com os anteriores. Faz com que se sinta como “às escuras”, desorientado perante ele mesmo, questionando-se de muitas e variadas maneiras e não encontrando, na maioria das vezes, respostas satisfatórias para as suas perguntas. Constatamos assim, um indivíduo que se encontra sem rumo concreto para as suas expectativas ou ambições e que, chega rapidamente do entusiasmo à depressão, do optimismo ao pessimismo, da alegria à sensação de aniquilamento, desconhecendo-se a si próprio, fechando-se sobre si mesmo. Todas estas alterações, fazem com que o jovem altere, gradualmente os seus comportamentos, passando a ser uma pessoa que se contrai, irrita, fragiliza, tornando-se vulnerável e ansioso. Este oscilar de comportamentos, revela com clara transparência, que o jovem entrou na fase da puberdade.

Existe agora uma necessidade individual de auto-afirmação: pela integração de agentes de socialização e pela necessidade de autonomia em relação aos outros, principalmente em relação à família.

A perda da identidade anterior, torna-se geradora de desequilíbrio emocional, desencadeando sensações de instabilidade, sentimentos de insegurança e falta de confiança em si mesmo. No entanto, o adolescente tenta dominar a todo o custo, as suas emoções, de maneira rigorosa, graças aos efeitos da sua consciência social e influências educativas. Segundo Sprinthall e Collins (1988/2008), Erikson desenvolveu a sua teoria através de conceitos fundamentais do desenvolvimento de um adolescente. A teoria de Erikson defende que o desenvolvimento psicológico de um adolescente funciona por fases, mediante um plano, que é seguido, mas não é automático, e se transforma em função da interação entre o adolescente e o meio que o envolve.

2.2. Desenvolvimento Físico

O processo do surto de crescimento, segundo Papalia, Olds e Feldman (1975/2001), (aumento acentuado de altura e peso que precede a maturação sexual), marca o ponto, na vida de uma criança, em que se desencadeia o processo de crescimento de um adolescente. Este processo dura, sensivelmente dois anos, e em geral, ocorre mais cedo nas raparigas do que nos rapazes.

Em relação à **altura**, o processo de crescimento, acontece quando os ossos longos do corpo (braços e pernas) iniciam um rápido crescimento nas extremidades. Segundo Sprinthall e Collins (1988/2008), este processo acontece em quatro fases, que são iguais para todos os adolescentes: as pernas são a primeira parte do corpo a iniciar o processo de crescimento; de seguida crescem os braços; em terceiro lugar as mãos e pés tornando-se maiores e por último, o tronco e a cabeça sofrendo algumas alterações.

Este crescimento, desfasado das diversas partes do corpo, remete-nos à questão da coordenação dos adolescentes. Sprinthall e Collins (1988/2008) defendem que um adolescente não pode ser considerado um indivíduo descoordenado, mas sim, um indivíduo que sofre alterações no seu corpo, implicando o ajuste e adaptação de todos os outros segmentos do mesmo. Assim, a coordenação e o equilíbrio sofrem melhoramentos progressivos e lentos, em comparação com o crescimento do corpo. É por isso importante, perceber que o choque que o jovem sofre nesta fase, está directamente relacionado, com a compensação que o mesmo tem que realizar sozinho, à medida que cada segmento do corpo vai crescendo desfasadamente.

“Os seus corpos estão a crescer, não apenas de um modo rápido, mas as proporções dos mesmos estão também a mudar (...).” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.45).

Rapazes	Raparigas
<ul style="list-style-type: none"> • Ombros tornam-se mais largos (em comparação com as ancas) • Pernas mais longas (em comparação com o comprimento do tronco) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ombros estreitos • Ancas largas • Pernas curtas (em comparação com o comprimento do tronco)
<p><u>Razões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perdem rapidamente a gordura subcutânea • Músculos mais evidentes (devido à camuflagem de gordura subcutânea possuída) 	<p><u>Razões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perdem menos gordura (em consequência das transformações físicas, depositando-se no pélvis e no peito, parte superior das costas, zona anterior da parte superior dos braços) • Músculos menos evidentes
Rosto	
<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura óssea torna-se mais larga • O perfil torna-se mais direito O nariz é mais projectado • Os maxilares tornam-se muito proeminentes 	

Quadro 3 – Características do Desenvolvimento Físico – formas do corpo (rapazes e raparigas).

A **capacidade e força física**, são também, algumas das competências do indivíduo, a sofrer alterações notáveis na adolescência, nomeadamente na capacidade de realizar esforços físicos (devido ao crescimento dos músculos). De igual modo, o aumento de outras partes do corpo, contribuem para uma melhor eficácia na realização e recuperação de qualquer esforço físico efectuado. Fazem parte destas alterações: o peso do coração quase duplicado, a pressão sistólica do sangue aumentado, bem como o número de glóbulos vermelhos, a hemoglobina, o volume do sangue, o tamanho dos pulmões e a capacidade respiratória. A melhoria, na recuperação do esforço, com sucesso, está directamente relacionada com estes aspectos, tendo como consequência, uma melhor eficácia da distribuição de oxigénio pelo corpo. Todas estas alterações acontecem em ambos os sexos mas, ocorrendo em maior grau e com mais evidência, nos rapazes comparativamente às raparigas. A capacidade de **reprodução**, o atingir da maturidade sexual, é a capacidade desenvolvida no processo da adolescência, (que é a mais significativa e importante), sendo a única completamente distinta entre ambos os sexos. Tal como já foi referido anteriormente, a maturidade sexual não tem uma idade específica para se desenvolver. No entanto, segundo Sprinthall e Collins (1988/2008), a sequência de acontecimentos que ocorrem no corpo de cada adolescente, processa-se sempre pela mesma ordem.

Assim sendo, a sequência do processo de maturação é a seguinte:

Rapazes	Raparigas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade de crescimento mais intenso ✓ Testículos e pénis (paralelamente a uma rede de tubos para transporte do esperma, durante a ejaculação) ✓ Crescimento das glândulas prostáticas e das vesículas seminais ✓ Testículos tornam-se mais largos e o pénis engrossa ✓ O escroto torna-se mais grosseiro (eventualmente escuro pela pigmentação) ✓ Pêlos púbicos lisos e pigmentados ✓ Pêlos púbicos retorcidos ✓ Aparecimento dos pêlos axilares ✓ Desenvolvimento da barba ✓ Mudanças ao nível da voz 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade de crescimento mais intenso ✓ Alargamento inicial dos seios ✓ Pêlos púbicos lisos e pigmentados ✓ Pêlos púbicos retorcidos ✓ Aparecimento dos pêlos axilares ✓ Órgãos sexuais internos - Ovários, Trompas de Falópio, Útero, Vagina ✓ Menarca

Quadro 4 – Diferenças do Desenvolvimento Físico – processo de maturação (rapazes e raparigas).

2.2.1. Influências e efeitos psicológicos

Todas as mudanças físicas, abordadas até então, são influenciadas por diversos factores, que têm como responsabilidade, a altura da vida de cada indivíduo, em que cada alteração acontece. O primeiro conjunto de influências, tem a ver com as que se reflectem ao nível genético, aos factores raciais ou étnicos e às influências ambientais. Todas elas se manifestam através da cultura e sociedade em que cada indivíduo se desenvolve. Através de diversos estudos efectuados, por investigadores, em todo o mundo, provou-se que cada um destes aspectos pode influenciar (muito ou pouco), o desenvolvimento de cada adolescente, tanto ao nível da idade, em que cada mudança se manifesta, como ao nível da forma como esta acontece. Noutro grupo de influências temos a nutrição, o tipo de educação, o ambiente familiar e as lesões crónicas e as doenças.

Neste capítulo, é também importante abordar-se a questão da influência de todas as transformações físicas, abordadas anteriormente, ao nível psicológico, para cada adolescente. Esta é uma questão pertinente, tendo em conta o significado que as alterações têm para os adolescentes e para os adultos à sua volta. Segundo Sprinthall e Collins (1988/2008), não existem efeitos psicológicos directamente ligados a estas mudanças, ocorridas nesta fase. Existem sim, mudanças que “ (...) parecem influenciar o desenvolvimento psicológico devido ao

significado que têm para os próprios adolescentes, para os adultos e para os colegas à sua volta.” (p. 66). Todas as mudanças sofridas pelos jovens, são quase “catalogadas” pela sociedade que o envolve e determinadas por padrões sócio-culturais, e suas normas e expectativas, relativas às características físicas, deixando o adolescente não só “desconfortável com a pressão” e com a influência que sofre do mundo exterior, mas querendo, por outro lado, ir ao encontro dessas mesmas expectativas. Todas estas questões, reflectem-se no comportamento do jovem, fazendo com que este reelabore, a imagem de si próprio e a dos outros, tecendo um sistema de relações do seu *Eu*, com o meio que o envolve. Organiza, através de um processo de várias identificações, a sua personalidade futura, surgindo a preocupação com o que possa parecer aos olhos dos outros. Desta forma, tenta assumir papéis importantes, para que seja aceite pelos adultos. Começam a surgir outro tipo de necessidades como a de regredir à própria infância, de contestar a ordem social existente e, por vezes, chega a automarginalizar-se dos contextos social, cultural ou económico, envolventes.

2.2.2. Idades de Maturação

O processo de maturação de cada jovem, pode iniciar-se em tempos bastantes diferentes (comparando um grupo com a mesma faixa etária), sendo que para uns, este processo é tardio e para outros, ocorre cedo demais. Os adolescentes que iniciam o seu processo de desenvolvimento mais cedo, por volta dos 10-12 anos, são indivíduos que apresentam no seu dia-a-dia, mais confiança, mais pragmatismo, uma maior integração social, mais estabilidade emocional, são mais ponderados, têm um espírito mais reflexivo e mais profundo e demonstram ter uma maior resistência, tanto ao nível psicológico como a nível mental. Por outro lado, os adolescentes que desenvolvem uma maturação mais tardia, apresentam comportamentos de maior tensão, são geralmente mais submissos, mais imaturos, não são muito moderados, tornando-se mais instáveis, mais dependentes e são mais propensos ao cansaço.

2.3. **Desenvolvimento Cognitivo**

“Os adolescentes são capazes de pensar acerca dos pensamentos, palavras, ideias, conceitos e hipóteses e conseguem fazê-lo em relação a uma vasta gama de fenómenos, que vão desde aspectos do mundo físico a conceitos reais e ideias do eu.” (Ralph Mosher, citado por Sprinthall & Collins, 1988/2008, p. 103).

2.3.1. O Pensamento e o desenvolvimento intelectual

Nos casos de desenvolvimento normal e equilibrado, entre os 10-11 anos, a dinâmica funcional do desenvolvimento do pensamento operatório concreto, introduz o pré-adolescente no seu futuro nível de pensamento operatório formal. Marca assim, o começo da existência de um corte psicológico cognitivo e faz com que o adolescente passe a distinguir o hipotético do factual e o possível do real. Inicia-se então, o processo do desenvolvimento cognitivo, caracterizado através do processo de auto-conhecimento e de referência de si e dos outros.

A passagem do estado operatório concreto ao operatório formal, efectua-se através de factores internos e externos (a maturação, o exercício, a experiência) mas, sobretudo, através da intervenção de um factor de equilíbrio progressivo, o que implica uma compensação entre as transferências do sistema. É a procura de equilíbrio, entre as diferentes operações concretas, por um lado, e entre os resultados, por outro, que o adolescente é conduzido à existência das operações formais. No concreto, o conhecimento é realizado pela indução. No final, é feito pela dedução, após um período de tentativas dedutivas-indutivas, durante o qual é a dedução que dirige a experiência, mas é a indução experimental que corrige os resultados. O equilíbrio é atingido, logo que este “jogo” de compensações se conclui e, as operações formais passam então, a organizar-se em estruturas. Este fenómeno constata-se, mais que qualquer outra etapa do desenvolvimento das operações concretas formais, no sub-estádio 11-14 anos, no qual a descoberta é lenta e parcial. É sobretudo nesta altura, que o adolescente ensaia, tacteia, emite hipóteses e as verifica. Rejeita algumas, corrige outras, estabelece correspondência e formula várias soluções, mais ou menos próximas da solução. O nível de pensamento operatório formal, as suas formas elaboradas de pensamento abstracto e seus modos mais aperfeiçoados de resolução dos problemas são, em princípio, resultado do organismo humano desenvolvido, efeito de exercitação cognitiva e dos seus níveis de interacção com o social. Todas estas mudanças ocorrem assim, a cinco níveis diferentes:

- a) Pensar nas possibilidades - Reconhecimento da existência de diversas formas lógicas de percepção de uma situação ou problema; Consideram “o que deveria ser”; Ponderam “o que é” e “o que poderá ser”;
- b) Pensar através de hipóteses - Testam hipóteses como parte da resolução de um problema; Testam hipóteses que à partida são impossíveis ou consideradas soluções pouco prováveis;
- c) Pensamento Pró-activo - Capacidade que têm de planificar; Capacidade de sistematizar e organizar a resolução de um problema.

Estas 3 características, significam que os adolescentes pensam e raciocinam de forma abstracta, especulativa e flexível.

- d) Pensar no Pensamento - Capacidade de pensar acerca do seu próprio pensamento – reflectem sobre as suas ideias e imaginações relacionadas com a forma de resolver, no futuro, os seus problemas; Capacidade de pensar acerca do pensamento dos outros; São capazes de falar do modo como procederam e sobre a forma como seria necessário actuar, caso fosse outra pessoa a realizar a mesma tarefa;
- e) Pensamento Perspectivista - Capazes de reconhecer que as suas ideias são diferentes das dos outros, tendo diferentes interesses, conhecimentos, modos de compreensão; Compreendem que cada pessoa tem o seu ponto de vista, relativamente a um determinado assunto.

O aparecimento deste processo intelectual provoca, devido ao desconhecido que nele se impõe, uma certa instabilidade emotiva, uma insegurança intelectual, uma nostalgia do conhecimento passado e um certo desejo de regressão que lhe fornecia a tranquilidade do estágio de desenvolvimento anterior. Piaget (segundo Sprinthall & Collins, 1988/2008), definiu as operações formais, através de um sistema que engloba uma estrutura de conjunto de rede combinatória, de um grupo de quatro transformações, facto este que conduz o adolescente à obtenção de equilíbrio do pensamento: *Identidade, Negação, Reciprocidade e Correlação*. Este processo faz uma descrição da estrutura de raciocínio formal, formulando as hipóteses e soluções lógicas, verificando a exactidão das proposições e considerando todas as variações possíveis. Segundo Elkin (1984), o pensamento do adolescente pode, por vezes, reflectir aspectos imaturos, comportamentos típicos e atitudes, “que podem provir de aventuras inexperientes dos jovens, no pensamento abstracto: encontrando falhas nas figuras da autoridade (...); argumentação (...); indecisão (...); hipocrisia aparente (...); auto consciência (...); pressuposto da invulnerabilidade (...);” (Papalia et al., 1975/2001, pp. 548-549).

2.4. Desenvolvimento Social

2.4.1. Características da cognição social

Os adolescentes “ (...) possuem uma maior capacidade para perceberem e considerarem, simultaneamente, um maior número de aspectos das situações e relações sociais, em comparação com o que acontecia quando eram crianças.” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p. 150).

Ao nível da cognição social, o jovem inicia o conhecimento das diferenças entre o real e o possível, ou seja, encaram a realidade como uma das muitas situações possíveis, influenciando assim, as suas respostas a diversas situações. Elkind (1967, referido por Sprinthall & Collins, 1988/2008) atribui grande parte da melancolia e rebeldia dos adolescentes, à consciência que estes têm de que a realidade poderia ser diferente.

Em relação à sua personalidade e à dos que o rodeiam “ (...) os adolescentes têm maior probabilidade de falar dos traços e carácter das outras pessoas, aspectos estes que sumariam e talvez expliquem os seus comportamentos manifestos ou observáveis” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.152). Fazem também descrições complexas, detalhadas e objectivas sobre si e sobre os outros, demonstrando capacidades cognitivas bastante desenvolvidas. Segundo estes autores, “Os diferentes contextos constituídos pela família, amigos, professores, comunicação social e mundo do trabalho, levam os adolescentes a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.150).

Uma outra característica, tem a ver com a assunção de papéis e o pensamento em perspectiva, “ (...) *assunção de papéis*, termo que designa a capacidade do indivíduo para inferir a perspectiva mental de outra pessoa, numa situação social, habitualmente com o objectivo de ajustar a sua perspectiva à desta última, de modo a torná-la mais adequada” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.154). O adolescente passa assim, a ter noção das diferentes perspectivas que existem, relativamente a um mesmo objecto: “ (...) uma das realizações necessárias ligadas ao desenvolvimento das capacidades de raciocínio social, consiste no facto de o indivíduo ser capaz de se descentralizar da sua própria perspectiva e de saber coordená-la com os pontos de vista dos outros.” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.156).

O adolescente tem necessidades e vontades bem estruturadas e organizadas através de uma hierarquia definida. Assim sendo, de uma forma crescente, as suas necessidades reflectem-se na necessidade da aceitação familiar e social, de realização pessoal, autonomia, auto-determinação, intimidade e estabilidade. Apesar de todas estas necessidades, a ordem, a racionalidade e a estabilidade psicológica dos pais, adultos e sociedade, não aceitam a satisfação de uma hierarquia de necessidades, reivindicadas a maioria das vezes, através de uma grande instabilidade nos estudos ou nas profissionalizações. Em consequência desta instabilidade surge uma crise de oposição, por parte do adolescente, mais ou menos manifesta, contra o adulto.

Na infância, a criança colocava os pais e o adulto num pedestal, não pondo em causa, por um instante sequer, a sua autoridade, contudo na adolescência, tudo se modifica. Ao longo desta fase, o adolescente vai manifestando diversos comportamentos, contrários aos que tinha tido até

então. Esta nova postura é, normalmente, uma das múltiplas causas de frustrações na relação adolescente-pais. O adolescente começa a “queimar” tudo o que adorou, revolta-se contra a autoridade dos pais, rejeita modelos que eles oferecem, analisam as tradições familiares, a sua moral e comportamento, aceitando, no entanto, de bom agrado, o contrário do que os pais pensam, gostam ou acreditam. Tanto os pais como os adultos, em geral, passam agora pela fina censura dos adolescentes, sendo julgados sem indulgências, desrespeitados ou inferiorizados. Os jovens, nesta fase, por vezes têm vergonha dos seus próprios pais, sentem-se constrangidos com as suas situações sociais ou económicas. Tal conjunto de atitudes, por parte dos adolescentes é, na realidade, efeito das reivindicações de auto-afirmação, originalidade, independência e autonomia, face ao conformismo e vida monótona dos adultos. “A adolescência é, geralmente, considerada o momento óptimo para a formação da identidade – a consciência do eu – que engloba, quer a história passada do indivíduo, quer as capacidades necessárias a uma vida psicológica saudável na idade adulta.” (Sprinthall & Collins, 1988/2008, p.237).

2.5. Processo de Identidade

Os adolescentes entram agora, numa espécie de “crise existencial”, tornam-se revoltados, ansiosos ou deprimidos, sob o pretexto de sofrerem atentados à sua liberdade. Sentem-se incompreendidos e com falta de amor, sendo estas situações reais ou imaginárias. Este sentimento anexa-se às dificuldades que o adolescente tem em compreender-se, sobretudo, em relação aos efeitos das suas modificações fisiológicas, psicológicas, pulsações afectivas e apetências sexuais.

Perante esta “crise existencial”, o respeito pelas pessoas, a simpatia pelas suas virtudes, como sendo o altruísmo, a sinceridade, o heroísmo ou a transparência frontal, devem constituir a estrutura de sentimentos orientadores das atitudes dos adultos em relação ao adolescente. É pois, um período importante e necessário para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. Segundo Erikson (Sprinthall & Collins, 1988/2008), a resolução da “crise existencial” é fundamental, considerando que é a principal tarefa deste estágio.

Sendo a adolescência uma fase de grande riqueza emocional, afectiva, e espiritual, o adolescente sente que é diferente dos outros, apesar do comum que tem com todos eles. É um período, que apesar de lhe parecer doloroso, não deixa de ser, o mais indicado ao seu próprio desenvolvimento e o mais favorável à sua auto-afirmação. Começa por abandonar as suas

atitudes de sujeição aos outros e tenta fazer-se compreender por todos os que o rodeiam, para que estes o aceitem e o reconheçam como um ser diferente, autónomo e independente. É assim, através destes indicadores, que o adolescente inicia o seu processo de individualização.

O encontro da identidade, representa a fase em que o adolescente se torna consciente de todo este processo a vários níveis: no campo pessoal, no campo ideológico e no campo perceptivo. Representa um salto na apreensão das capacidades do Eu, descobre que possui aptidões necessárias e decide pela descoberta da sua própria Identidade. Este processo de conquista e descoberta de Identidade pessoal, é composto por uma série de mecanismos que levam o adolescente a experienciar cruciais factores de autoconfiança e de insegurança, de progressão e de regressão, de equilíbrio e de desequilíbrio, adquirindo assim, o sentimento de uma estabilidade mais progressiva e duradoura.

Na construção de todo este processo, o Eu tem diversas funções essenciais, que representam a formação da identidade de cada adolescente: Manter a estabilidade pessoal e o volume de estimulações do organismo, de maneira particular, através do aumento de estímulos interiores e da redução das expressões do exterior; Desenvolver e hierarquizar uma escala de valores pessoais, desabrochar um centro de interesses individuais, desencadear constelações de expectativas adaptáveis ao seu grau de desenvolvimento, subordinar e integrar os restantes desejos na sua própria dinâmica; Perceber e reconhecer as várias forças, apetências e inclinações que influenciam o organismo, vindas tanto do interior da pessoa, como do meio ambiente; Transformar princípios da realidade em princípios de prazer; Fomentar a maturidade pessoal e fazer a integração psicológica e afectivo-emocional do indivíduo; Organizar, coordenar e integrar o grupo de funções da mente, trabalhando de acordo com o princípio da inserção na realidade, formulando, a partir daí, conceitos de lógica, interacção, interdependência, sequência, causa e efeito, contradição, negação e exclusão; Manter em equilíbrio, dinâmico e evolutivo, os processos primários e secundários da mente humana sistema que reforça as funções da memória, da inteligência do pensamento e do raciocínio

É assim fundamental, considerarmos a importância do papel do adolescente ao longo desta fase da sua vida, a partir da seguinte afirmação feita por Gisela Konopka (1973, citada por Sprinthall & Collins, 1988/2008, p. 193), “ (...) os adolescentes são pessoas com qualidades e características específicas, que têm um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da vida.”.

3. O Processo Criativo

3.1. A Criatividade

“Criar é exprimir o que se traz dentro de si (...) é necessário ainda alimentar o sentimento, (...) A obra de arte é, assim, o termo final de um longo trabalho de elaboração...” (Gloton & Clero, 1971/1997, p. 25).

A descoberta, a invenção e a criação são as formas básicas e iniciais da actividade criadora. É através de brincadeiras, que a criança adquire um enorme leque de movimentos. Mesmo antes de ir para a escola, a criança já terá aprendido grande parte destes movimentos, sendo esta uma experiência básica de movimento e traduzida em actividade motora. Criar é assim, uma forma de exprimir emoções, de tudo quanto temos dentro de nós, de passar para o movimento uma emoção, sensação, ideia; é o poder dar uma forma a algo novo. Em relação ao artista, Matisse (1869-1954), considera que o criador além de ser dotado, tem a capacidade de organizar todas as suas actividades, no sentido da produção do resultado final (Gloton & Clero, 1971/1997).

Rogers³⁰ (1902-1987) defende que o indivíduo só se desenvolve num processo de relacionamento com o outro, obtendo assim a valorização do seu trabalho. Trabalho, este individual, autêntico, que valoriza a sua personalidade, para poder ser autenticamente criativo. Neste sentido, Rogers defende na sua teoria da criatividade, que a liberdade, comunicação e o meio, são três factores que desempenham um papel essencial na criação. Ao nível pedagógico defende que o educador deverá conduzir o aluno a “aprender por si próprio, em função das suas motivações pessoais.” (Gloton & Clero, 1971/1997, p. 32), e não através da simples transmissão de conhecimentos.

É necessário então, proporcionar-se um meio único e estimulante para o aluno, para que este possa desenvolver a sua sensibilidade e imaginação, visto estas dependerem em grande parte, das experiências vividas pelos próprios.

Para Miranda Tofnell e Chus Criskmay (2004) criar é como conversar, passando a ser uma conversa quando estamos em diálogo. As conversas crescem, simultaneamente, quando ouvimos e exploramos um processo de trocas constantes de descobertas, que mudam em momento, ritmo, clareza e caos, à medida que vão sendo trabalhadas.

³⁰ C. Rogers, *Le Developpement e la Personne*, Dunod, Paris, 1970. In Gloton, R., & Clero, C. (1971/1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Se considerarmos um verdadeiro e autêntico criador, como um artista raro, percebemos que todo o esforço, trabalho, dedicação, empenho e coragem na criação, por vezes não é suficiente para a elaboração de uma obra de arte.

Por vezes surgem ideias, pensamentos, que nada valem, senão as conseguirmos colocar em prática e transformá-las em material criativo.

Deste modo, e segundo Gloton e Clero (1971/1997), “Obra de arte é, assim, o termo final de um longo trabalho de elaboração” (p. 25). Pois, para um criador, a sua peça, o resultado da sua criatividade representa a sua realização, ao ver o resultado final a sua obra de arte. E é neste momento que o criador toma consciência da importância dos outros, do público, no que respeita ao seu trabalho. É este último que influencia, que proporciona o sentido da obra, que aprecia o seu resultado final, passando o artista todo o seu trabalho para o seu público.

Tal como já foi dito anteriormente, a adolescência é uma fase marcada por inúmeras transformações, durante a qual o adolescente se confronta com diversos obstáculos.

Sprinthall e Collins, (1988/2008) quando dizem que a criatividade é “ (...) a capacidade (...), ou de encontrar soluções engenhosas e raras para os problemas.”, (p.136) e em todos os benefícios da dança na educação, abordados no ponto 1 desta secção (A Educação e a Arte), conclui-se que a exploração da criatividade através da dança, é benéfica, na medida que o adolescente a ultrapassar alguns dos obstáculos que enfrenta.

No entanto, e devido às várias fases pelo qual passa, nem todos os momentos são propícios para o desenvolvimento desta criatividade. Tudo está relacionado com o seu desenvolvimento. Assim, Gardner (1982), segundo Sprinthall e Collins, (1988/2008) refere que, os primeiros anos da adolescência, representam a altura ideal para aquisição de determinadas competências artísticas (período auge da capacidade para perceber e criar a 3 dimensões; capacidade para compreender formas abstractas). Por outro lado, o período intermédio, já representa o declínio nestas capacidades, através da entrada do adolescente no período das operações lógico-formais: desenvolvimento do raciocínio formal, menosprezando as suas produções artísticas, diminuindo a sua motivação, “ (...) tornam-se, quanto muito, uns observadores de arte” (p. 136). Outra questão que por vezes surge e que Getzels e Jackson (1962), segundo Sprinthall e Collins (1988/2008), esclarecem, tem a ver com a ligação entre a inteligência e a criatividade, afirmando que estas não estão directamente associadas. Um adolescente bastante inteligente poderá não ser tão criativo e vice-versa.

3.2. A Improvisação

Segundo Blom e Chaplin (1982) “A dança começa de dentro! Possuindo uma consciência do corpo e a sensibilidade para o movimento, próprio e dos outros com quem dançamos” (p.22). É através da improvisação que o corpo liberta o movimento interno, as emoções, que explora todas as potencialidades de criatividade de cada indivíduo. É por isso considerado o instrumento básico no decorrer de todo o processo criativo (Schneer, 1994).

A improvisação tem a conotação de colocar “qualquer coisa” junta de uma forma criativa, geralmente sem grandes avisos, em resposta a uma necessidade imediata. Em relação ao movimento, o que é livre, espontâneo, não premeditado, informal, impulsivo, sem investigação, não planeado. É uma forma de expressão física que não requer qualquer treino prévio, porque assume que qualquer um de nós vive praticando o reconhecimento e a interpretação de “chaves” não verbais, sendo então considerada como livre. O movimento de improvisação inclui reflexos, gestos, linguagem corporal, expressões faciais, o uso todos os conhecimentos motores adquiridos, o uso todos os movimentos naturais do corpo e o uso de todas as respostas emocionais do corpo.

Smith-Autard (1976/2010) define a improvisação como a experiência através do movimento, a tentativa de realizar os movimentos e imagens que idealizou, passando-as para uma expressão real do movimento. A improvisação no seu senso comum, não requer qualquer intenção, qualquer estímulo, simplesmente a libertação total do indivíduo, o abandono total do corpo, induzindo um sentimento sem representação de um estado de espírito. No estudo da improvisação observamos as respostas físicas imediatas a um estímulo, que pode ser de sugestão verbal, os ímpetus a uma música ou o comportamento de outra pessoa ou grupo. Neste caso Smith-Autard (1976/2010) considera que se trata de uma improvisação que limita, de alguma forma, o corpo e a espontaneidade. Assim, a autora separa improvisação livre de improvisação limitada. A improvisação tem como conceito o abandono ou perda directa de pensamento, deixando a imaginação fluir livremente. À medida que começamos a direccionar a improvisação conscientemente, esta torna-se mais limitada. A mesma considera importante a experiência da improvisação, sendo benéfica para a construção de composições, possivelmente passando um longo período, mesmo que esta seja um pouco “conduzida”, por exemplo, quando é dada uma música como base. Estas experiências, usualmente repletas de emoção, de algum modo alimentam a intuição e providenciam respostas de movimentos a problemas, no que pode ser descrito como momentos interiores/intimos. Pela sua experiência, Smith-Autard (1976/2010)

refere que excelentes ideias originais surgem na improvisação livre e nem sempre se perdem na memória do subconsciente. A sensação ou associação de sentimentos a uma determinada ideia de movimento, podem criar pistas para as acções originais de improvisação e depois de trabalhadas, podem tornar-se efectivas e definitivas na peça coreográfica. Esta pode ser uma descrição da movimentação do sentir para o saber e da espontaneidade para a selecção discriminada. Na visão desta autora, a improvisação limitada, pode levar a uma maior criatividade, do que a improvisação livre, pois, com fronteiras definidas, parece existir uma maior intrusão e aprofundamento do material explorado.

Smith-Autard (1976/2010), conclui que a improvisação, apesar de ser parte fundamental da composição, nos finais do séc. XX, tornou-se contudo, mais significativa em contextos de nova dança ou dança experimental e continua a ser um elemento chave na forma de compor no novo milénio.

3.3. Processo Coreográfico

Segundo Smith-Autard (1976/2010), é importante que nesta fase do trabalho, o coreógrafo tenha passado pelas fases de exploração, através de diferentes experiências, possibilitando a aquisição de material para conjugação na sua composição. O processo coreográfico é algo muito subjectivo e pessoal. É através deste, que desenvolvemos, criamos, transmitimos e construímos um trabalho coreográfico. Não existe um processo definido, que conduza todos os criadores, da mesma maneira, obtendo os mesmos resultados. Além do facto de que cada indivíduo ser uma personalidade única e ter a sua interpretação própria, a criação ser explorada de forma singular, sendo que ninguém é igual, nenhuma ideia se transforma da mesma maneira e nenhuma peça é igual à outra.

Deparamo-nos então, com um conjunto de testemunhos de intervenientes directos neste processo e que expressam e partilham a sua visão e forma como elaboram e desenvolvem, os seus próprios processos coreográficos. Batalha (2004) define o acto coreográfico como “ (...) uma ideia criativa e original que é levada à cena por um intérprete, mas assenta também, num confronto com o público numa perspectiva de comunicação” (Batalha, 2004, p. 25).

Observemos o quadro seguinte que descreve o processo criativo:

O processo criativo em Composição coreográfica	Entradas criativas subjectivas
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de dança – vocabulário, estilo, técnicas para exprimir ideias - Instrumentos coreográficos e métodos de construção - Familiaridade com práticas de campo, através do estudo das obras coreográficas de outros - Conhecimento do tema de dança derivado da investigação - Conhecimento de outras formas de Arte 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo de Movimento e assinatura pessoal - Inspiração e Imaginação - Repostas sensação / intuição - Originalidade e espontaneidade - Flexibilidade e pensamento divergente - Permitir a procura pela diferença e pelo acaso - Interpretação pessoal do tema – permitindo a inclusão da experiência de vida do próprio
↓	↓
PROCESSOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Selecção de ideias e materiais conhecidos - Usar instrumentos conhecidos para manipular - Pegar em ideias que já foram usadas anteriormente e reformula-las - Aplicar a pesquisa ou o conhecimento, para orientar o processo e formar o resultado 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogar para se encontrar novas ideias e material - Explorar novas formas de usar o material - Através dos sentimentos encontrar novas ideias e imagens - Correr riscos, experimentando através de um rumo desconhecido, um resultado inimaginável

Quadro 5 – Descrição do Processo Criativo (Smith-Autard 1976/2010)

Smith-Autard (1976/2010) revela que a osmose entre as duas formas de processo, deve resultar num produto imaginativo, original e inspirador. Resulta assim, da profundidade, enquanto conhecimento de utilização de conteúdos e a forma como comunicam uma ideia artística e expressivamente. A autora descreve as fases do processo criativo de Peter Abbs³¹, dando o exemplo de como se pode desenvolver cada uma, sendo elas: o impulso para criar, trabalhar com um veículo transmissor, perceber a forma final, a apresentação, a interpretação, a resposta e a avaliação³². Ao nível das abordagens de composição em dança, Smith-Autard (2010) refere como base o estudo do movimento de Laban, no entanto, ao nível das novas e experimentais abordagens, dá como referência o trabalho de Cunningham. Assim, iremos abordar alguns itens do processo coreográfico, através do trabalho e ideias deste vanguardista da dança – Merce Cunningham e de outra coreografa – Pina Baush que citando as palavras de Rui

³¹ Peter Abbs é um poeta, crítico, ensaísta e pedagogo, especialmente preocupado com a criatividade e a estética. Actualmente é professor de Escrita Criativa na Universidade de Sussex, em Inglaterra.

³² Original em (Smith-Autard, 2010, p.127)

Horta: “Se hoje estamos com uma linguagem de dança, emancipada, com um discurso de autor e uma teatralidade em perfeita unidade com o corpo devemos à Pina Bausch” (Horta, 2009)³³.

Iremos assim, tentar perceber os seus processos de criação, os seus objectivos, as suas mensagens, a relação com os vários elementos e intervenientes da criação. O estilo de Pina Bausch baseava-se no elemento humano, na procura da arte com um maior papel pessoal, que primava pela sensibilização e reflexão do público. Os seus projectos combinavam dança, canto, diálogos, uso de personagens, cenários, figurinos, etc., sendo esta forma de expor as suas ideias, o seu trabalho e que fazem desta coreógrafa, uma artista única.

Pina Bausch encarava o início do processo coreográfico (como refere Jochen Schmidt, no livro *Pina Bausch – Falem-me de Amor*), como que sendo um “pesadelo”: “quando começo um novo bailado, esqueço-me de todos os passos, até mesmo dos mais elementares”. Descrevendo o seu processo de uma forma muito simples: “Tento evitar tudo. Começo por deixar tudo para o dia seguinte, tudo o que posso, e depois, às vezes, continuo, chamo um bailarino e digo-lhe podíamos experimentar isto ou aquilo [...]” (Schmidt, 2005, p. 90). Jochen Schmidt (2005), explica o início do processo de criação de Bausch como um desafio para os seus bailarinos, através de diferentes estímulos, dados pela coreógrafa, mas que tinham sempre presentes, algo que lhes marcasse a memória (apesar de ninguém ser obrigado a participar, neste tipo de abordagem, Bausch obtinha reacções que iam desde a desinibição, a uma postura mais reservada). O processo de trabalho desenvolvido por esta coreógrafa, não é um trabalho contínuo, que começa num ponto e segue continuamente até ao fim. Bausch explicava que os seus trabalhos “descobrem-se de dentro para fora”, primeiro recolhe-se o material e só depois se monta o conjunto. Este processo, que é sem dúvida, uma receita de sucesso de Bausch, estende-se, por vezes, até muito poucas semanas antes das estreias, (segundo alguns relatos dos seus bailarinos), o que dificulta o trabalho de quem consta neste processo com ela.

De outro lado temos Merce Cunningham apresentando um tipo de trabalho, que tanta controvérsia gerou no começo da sua carreira. São exemplo a sua parceria com John Cage (1912-1992), em que a sua visão na relação da música com o movimento, tornava a dança independente da música; a forma como via o corpo, sendo este um instrumento, mas principalmente um veículo de informação; a “responsabilidade” que atribuía ao seu público, a descodificação e a interpretação das suas peças (Coelho, Sasportes, & Assis, 1994). Merce Cunningham (1999) descreve assim, o seu modo de abordar a dança. “No meu trabalho coreográfico, a base para os bailarinos é o movimento, isto é, o corpo humano desloca-se no tempo e no espaço.” (p. 35).

³³ Horta, R. (30 de Junho de 2009). *DNArtes*. Obtido em Setembro de 2010, de Diário de notícias: http://dn.sapo.pt/inicio/artes/interior.aspx?content_id=1283763

Todos os processos criativos sofrem mudanças ao longo dos anos, influenciados na maioria, pela experiência dos coreógrafos. Também o processo de Pina Bausch sofreu alterações. Numa fase inicial (como explica na sua entrevista, no livro *Pina Bausch – Falem-me de Amor*, p. 176), por insegurança, tinha de ter o trabalho todo planeado e definido, inclusive o que iria desenvolver com os seus bailarinos. Mais tarde percebeu que para si, não funcionava trabalhar com planos, mas sim deixar-se ir simplesmente. Assume no entanto, o quanto é, um processo mais difícil e mais arriscado, o seu.

O processo criativo, é assim, algo único, individual e íntimo. A forma como cada coreógrafo investiga, desenvolve, procura a sua inspiração, é único e singular. E é neste caminho, que o estudante vai percorrendo, e a partir das escolhas feitas, irá encontrar o estímulo, para a construção do seu próprio processo coreográfico.

3.3.1. Relação Música – Movimento

Cunningham via a relação da música com o movimento, através de uma relação de afinidade, “...dança e música surgem libertas de uma mútua subordinação e se revelam capazes de produzir alguma coisa de independente, mas carregada de sintomas e semelhanças.” (Celant, 1999, p. 19).

Bausch refere “a música é muito importante para mim, mas a ausência de música, igualmente, quando a música pára, há o silêncio”. Para Bausch, qualquer som à nossa volta, tudo o que ouvimos e possamos ter consciência, é importante nesta relação entre o movimento e a música ou o próprio silêncio. “Sentimos as coisas segundo a maneira como as fazemos” (Vaccarino, et al., 2005, p. 177).

3.3.2. Tema / Estímulo

Segundo Blom e Chaplin (1982), a intenção faz do tema o seu veículo. Um coreógrafo inexperiente deverá começar por temas mais gerais. Nem todos os temas dão para serem coreografados. Para qualquer tema, o importante é perceber se pode ser expresso através do movimento.

No processo coreográfico de Cunningham, as ideias para as suas peças coreográficas, surgem a partir do movimento. “Uma dada peça não nasce de uma ideia que eu possa ter sobre a história, um estado de espírito ou uma expressão; bem pelo contrário, os contornos da dança resultam da própria actividade.” (Cunningham, 1999, p. 35). Para Cunningham o tema para as suas danças, sempre foi a dança em si, não trabalhando a partir de ideias ou temas.

3.3.3. Mensagem / relação com o público

Para Cunningham, a mensagem recebida pelo público, da peça que acabou de assistir, é fruto da sua própria imaginação. Não há qualquer intenção no trabalho coreográfico, em transmitir uma ideia específica ao seu público. Para Cunningham “Qualquer ideia de que o espectador possa ter sobre o estado de espírito, a história ou a expressão é um produto da sua própria mente e dos seus sentimentos; e ele é livre de agir em conformidade.” (Cunningham, 1999, p. 35).

Na sequência de uma pergunta realizada na entrevista que consta do livro *Pina Bausch – Falem-me de Amor*, acerca da interpretação subjectiva e da mensagem a transmitir Bausch responde:

Quando saímos, se está a nevar e tudo se pôs branco, ficamos sós, sentimo-nos sós. Se o sol estiver a brilhar, talvez não. Mas nada garante que aquilo que o outro sente seja equivalente ao que nós próprios sentimos. Quanto à mensagem, não sei... Não há mensagem. A melhor coisa é deixar a intuição e a imaginação agirem. É verdade que eu quero dizer com força qualquer coisa difícil de formular, qualquer coisa de escondido; mas são os espectadores que têm de o descobrir, senão tudo seria tosco e grosseiro; são vocês que o têm que descobrir, eu não posso proceder demasiado directamente. Frente a certos valores, é preciso, acima de tudo, sensibilidade. (Vaccarino, et al., 2005, p. 180).

3.3.4. Estrutura Coreográfica

Merce Cunningham explica a estrutura do seu trabalho como:

O nosso repertório inclui desde danças rigorosas coreografadas e repetidas em cada representação, até danças nas quais, apesar de os movimentos terem sido coreografados para o bailarino, este tem a liberdade de, durante a actuação, parcial ou totalmente, sair ou entrar livremente da área de representação. A duração do bailado varia de espectáculo para espectáculo. Mas os movimentos foram previamente dados. Não se trata, é claro, de improvisação, apesar de os bailarinos terem diferentes liberdades com os materiais dados. (Cunningham, 1999, p. 36).

Secção III – Metodologia de Investigação

1. Metodologia de Investigação

O presente estudo incide sobre aspectos relativos à educação e à forma como os seus participantes intervêm e interagem em situações específicas. Este será feito através de uma metodologia de investigação qualitativa aplicada à educação, através de uma investigação-acção.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é composta por cinco características fundamentais, que a distinguem claramente de uma investigação quantitativa. A primeira prende-se com o facto de o investigador ser o principal instrumento da sua investigação, sendo a fonte directa. O investigador despende assim, muito tempo no local onde realiza a sua investigação. Este facto acontece porque existe uma clara preocupação com o contexto, assumindo que o comportamento é significativamente influenciado pelo meio em que ocorre. Introduce-se no ambiente natural, observando directamente, porque considera que deste modo as acções dos intervenientes serão melhor compreendidas. A recolha de dados é directa e O instrumento-chave de análise é o entendimento que o próprio investigador tem sobre os dados por si recolhidos. Como segunda característica temos a avaliação descritiva. Este aspecto compreende que a recolha de dados seja feita em forma de palavras ou imagens e que a sua análise, respeite o mais possível a forma como foram registados. Nada é assumido como dado adquirido. Tudo é observado e analisado ao pormenor, de forma a compreender melhor o objecto de estudo. A terceira característica está relacionada ao maior interesse, por parte do investigador, no processo relativamente resultado final. O investigador centra assim a sua investigação na situação que pretende estudar, mantendo o seu objectivo no modo como as definições se formam. A tendência do investigador em analisar os dados de forma indutiva é a quarta característica. A recolha de dados é construída à medida que se observa o objecto de estudo, sem o objectivo de trabalhar uma hipótese construída previamente. A análise vai crescendo à medida que a investigação avança, deixando de ser geral e aberta, para se tornar fechada e específica. Por último temos o aspecto em que o significado é considerado de importância vital. O investigador, ao estar no seio dos participantes, desenvolve um conjunto de estratégias e planos, que permitem ter em conta a perspectiva daqueles que está a observar.

As dinâmicas existentes em determinadas situações, por vezes só conseguem ser interpretadas ou até visíveis, ao nível do seu significado, aos olhos dos próprios participantes.

Mediante estas características, desenvolvemos na prática, os aspectos directamente relacionados com a investigação qualitativa: um plano progressivo e flexível; recolha de dados descritivos, através de documentos pessoais.

Este estudo pretendeu observar, conhecer, analisar e interpretar todos os dados recolhidos através da acção directa do professor, que assume, neste caso, o papel de professor e investigador. Bogdan e Biklen (1994) referem que no dia-a-dia do professor, este naturalmente desenvolve uma investigação qualitativa no decorrer do processo das observações e análises que faz da sua prática. No entanto, enumeram alguns aspectos que os diferenciam. A atenção única e focada na orientação e evolução da investigação, sem ter que se preocupar com, por exemplo, planos de aulas, ou o registo e a recolha de dados mais pormenorizada do que a dos professores.

A investigação-acção é uma forma de investigação qualitativa que deve ser prática e dirigida àqueles que o desejem, com o objectivo de imprimir mudanças sociais. Bogdan e Biklen (1994) definem-na como uma “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). É assim, um tipo de investigação no qual o investigador (no presente estudo professor) se envolve, activamente, na causa investigada, procurando obter resultados que permitam às pessoas tomarem decisões, relativas a determinado aspecto.

2. Amostra

Numa investigação qualitativa, a amostra tem que ser pequena, sendo o total desta de 22 alunos. Este número corresponde aos três anos, do 3º ciclo do Ensino Básico da Área Vocacional de Dança, da Escola de Dança Ana Mangericão. Devido ao número de alunos constituintes de cada turma, a Turma 1 (correspondente ao 3º ano do ensino vocacional de dança) tem aulas isolados, enquanto a Turma 2 e 3 (4º e 5º ano da área vocacional de dança, respectivamente) têm aulas em conjunto.

2.1. Turma 1

Esta turma iniciou o 3º ciclo ao abrigo da Portaria 691/2009 de 25 de Junho, implementada, pela primeira vez, no ano lectivo 2009/2010. Deste modo, os alunos desta turma tiveram pela primeira vez, contacto com esta disciplina, durante o referido ano lectivo. A carga horária contempla um bloco de 90 minutos, uma vez por semana. No entanto, e devido à incompatibilidade de horários com as escolas oficiais, tivemos que dividir a turma em grupos (uma de cada escola), ficando cada um com dois blocos de 45 minutos cada. Um dos blocos é em conjunto e o outro em separado.

	Turma 1
Ano Escolar	7º
Ano Vocacional	3º
Nº Alunos	9
Idade	12
Género	Raparigas
Carga Horária	1h30 / Semana
Total de horas anuais ³⁴	60 Horas
Experiência anterior	Nenhuma
Denominação da Disciplina	Práticas Complementares de Dança – opção Criação Coreográfica
Ao abrigo da Portaria	Portaria 691/2009 de 25 de Junho (Anexo 1)

Quadro 6 - Características Amostra – Turma 1

³⁴ Em função do calendário escolar da EDAM.

2.2. Turmas 2 e 3

Estas duas turmas tiveram aulas em conjunto (as duas vezes por semana), devido ao número reduzido de alunos na turma 3. Qualquer das turmas já teve contacto com esta disciplina no ano lectivo anterior (turma 2) ou nos dois anos lectivos anteriores (turma 3). A turma 2 integrava uma aluna, que frequentava esta disciplina em regime de aulas livres, estando nela inserida desde o ano lectivo anterior. A turma 3 integrava um aluno, que frequentava esta disciplina em regime de aulas livres, estando nela inserido desde os últimos dois anos.

	Turma 2	Turma 3
Ano Escolar	8º	9º
Ano Vocacional	4º	5º
Nº Alunos	9	4 ³⁵
Idade	12/14	15/17
Género	Raparigas	Um rapaz e três raparigas
Carga Horária	3h / Semana ³⁶ (2x1h30)	3h / Semana (2x1h30)
Total de horas anuais ³⁷	111 Horas	
Experiência anterior	1 Ano (mesma disciplina)	2 Anos (mesma disciplina)
Casos pontuais	- 1 Aluna em regime de aulas livres ³⁸ - 1 Aluna do ano vocacional anterior, que transitou de ano ao nível das técnicas e de Criação Coreográfica	- 1 Aluno em regime de aulas livres
Denominação da Disciplina	Criação Coreográfica	
Ao abrigo da Portaria	Portaria 1047/99 de 26 de Novembro (Anexo 3)	

Quadro 7 - Características Amostra – Turmas 2 e 3

³⁵ Três alunos do Ensino Vocacional de Dança e um aluno em Regime de Aulas Livres.

³⁶ Cada turma tem um total de carga horária de 3h / semanais, tendo em conta que têm aulas em conjunto, o total de carga horária, das duas turmas, é o mesmo – 3horas / semanais.

³⁷ Em função do calendário escolar da EDAM.

³⁸ Por motivos particulares, esta aluna foi viver para o estrangeiro, tendo deixado de frequentar estas aulas, a partir do 2º período.

3. Procedimentos

Para uma boa optimização deste Estágio vários procedimentos de nível sequencial foram adoptados. Primeiramente, foi apresentada a proposta de projecto de estágio à instituição Escola de Dança Ana Mangericão, sendo esta aceite. Após esta fase, várias acções foram sendo desenvolvidas tais como a planificação, a acção, a observação e a reflexão do estágio até se atingir o presente relatório final de estágio.

	Procedimentos
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão bibliográfica - Elaboração do plano de trabalho / módulos de aulas e objectivos - Elaboração e definição dos elementos de avaliação
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação, desenvolvimento do plano de trabalho - Continuação da revisão bibliográfica - Recolha e análise dos dados - Avaliação trimestral dos objectivos propostos
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação, desenvolvimento do plano de trabalho - Continuação da revisão bibliográfica - Recolha e análise dos dados - Avaliação trimestral dos objectivos propostos
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação, desenvolvimento do plano de trabalho - Continuação da revisão bibliográfica - Recolha e análise dos dados - Avaliação trimestral dos objectivos propostos
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização do trabalho elaborado - Conclusões - Elaboração do relatório final

Quadro 8 – Sistematização dos Procedimentos

4. Instrumentos de Recolha de Dados

Ao nível da investigação qualitativa a recolha de dados deverá ser descritiva. Assim, os instrumentos de recolha foram divididos em dois grupos. O **primeiro grupo** é composto pelo desenvolvimento do estágio, sendo que a recolha de dados foi feita através dos Diários de Bordo (Anexo 9), do Controlo trimestral do plano de trabalho (Anexo 10) e da tabela sistemática (Anexo 11). Cada um destes instrumentos foi elaborado, ao longo do ano lectivo. Os Diários de Bordo foram realizados após cada aula e contêm, além dos dados gerais relativos às faltas, ao número da aula, os conteúdos programáticos, objectivos, descrição das actividades, o registo de estratégias, o registo de participação dos alunos e as reflexões finais do professor. O Controlo trimestral do plano de trabalho é elaborado durante cada período. Contem os objectivos previstos para o período, a sua distribuição mensal (trabalho que foi realizado em cada mês) e o parecer final. Na relação directa com este estágio, foi um elemento essencial que serviu de estrutura e acompanhamento do trabalho que estava a ser desenvolvido. A tabela sistemática foi elaborada somente no final de cada período. O seu objectivo não se prende tanto com a recolha dos dados, mas sim com a sua organização e sistematização. Permitiu, assim, uma maior clareza e fácil visualização da forma como se preparou, desenvolveu, aplicou, concluiu e reflectiu sobre todo o trabalho desenvolvido com cada turma, ao longo de todo o estágio. Esta tabela incluiu os objectivos gerais, específicos, os conteúdos, a abordagem/metodologia (o que se fez e como se fez), a análise (resultados obtidos e sua reflexão), as observações (que incluem entre outros, o suporte musical e as observações dos alunos) e por fim, o mês e o número da aula em que foi desenvolvido aquele trabalho, bem como toda a informação que foi sendo registada nos diários de bordo. O **segundo grupo** de recolha de dados engloba a amostra. É constituído por um apanhado que cada aluno realizou, acerca de todo o trabalho desenvolvido. Este instrumento, que ao nível da investigação qualitativa se denomina por documentos pessoais, é composto pela opinião do aluno relativamente à forma como foram transmitidos os conteúdos, a forma como os compreendeu, o seu agrado (ou desagrado) relativo a algum momento específico do plano de trabalho, facilidades e dificuldades sentidas. Estes documentos foram elaborados, bimestral ou trimestralmente, por cada aluno e realizados na sala de aula. Foi pedido aos alunos que fizessem uma reflexão escrita, acerca do trabalho desenvolvido nas aulas e do processo e do que acharam mais e menos interessante. Este foi um instrumento chave na reflexão final deste estágio, não só por ter contribuído para a análise final dos dados, mas também para a elaboração dos futuros planos de trabalhos, abordagens e metodologias a desenvolver.

5. Instrumentos de Avaliação da intervenção prática

A avaliação de todo o trabalho desenvolvido está dividida em várias fases:

- ✎ Ficha de Avaliação dos Trabalhos (Anexo 4) – Cada proposta de trabalho, depois de apresentada, foi avaliada individualmente; Esta avaliação é contabilizada no momento de avaliação seguinte;

- ✎ Momentos de Avaliação – Ao longo do ano lectivo os alunos tiveram cinco momentos de avaliação (duas no 1º e 2º período e uma no 3º período); Esta avaliação engloba todo o trabalho, realizado pelos alunos, no período a que corresponde a avaliação, incluindo uma avaliação contínua, trabalhos realizados, assiduidade, atitudes (Anexo 5);

- ✎ Diários de Bordo (Anexo 9) – Ao nível do registo e reflexão de cada aula, por parte do professor, foram utilizados os diários de bordo como instrumento de avaliação do trabalho realizado em cada aula.

Secção IV – Apresentação e Análise dos Dados

1. Descrição dos dados

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados reúne um conjunto de organização e divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido, bem como a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Partindo deste ponto, iremos iniciar esta secção com a apresentação dos dados desenvolvidos ao longo do estágio.

Na origem da selecção destes dados está o plano curricular (Anexo 2) estabelecido pela instituição (EDAM). A partir deste, elaborámos um plano de trabalho (Anexo 6) e uma tabela sistemática de objectivos (Anexo 7). Estes dados incluem as componentes estruturais de movimento, a sua fundamentação e a forma como foram abordados (os objectivos que se pretendiam atingir).

De seguida, apresentamos a planificação de aula (Anexo 8) que funcionou como base estrutural para o desenvolvimento da metodologia como conclusão da análise e reflexão deste estudo. Nos pontos seguintes, enuncia-se a análise destes dados, começando pela reflexão ao nível dos aspectos organizativos, aspectos metodológicos e **aspectos de carácter relacional quer com o público-alvo quer com a instituição onde decorreu o estágio.**

1.1. Aspectos Organizativos

Após a apresentação da proposta de projecto de estágio à Escola Superior de Dança e à instituição onde o mesmo iria ser desenvolvido, e após ter sido obtida a aprovação para a sua realização, iniciou-se o trabalho de fundamentação teórica que se considerou pertinente para o enquadramento da temática central do estudo.

A partir deste momento, procurou-se ir ao encontro de apoio bibliográfico, acerca de todos os elementos que envolvem a educação e arte, a Dança na Educação e respectivos modelos educacionais, a criatividade, a composição coreográfica, a metodologia de dança, para delinear a estratégia que iríamos desenvolver na prática.

A partir disto reunimos todo o material já existente na instituição (projecto educativo, programa curricular), e iniciámos o processo de conhecimento dos alunos, do contexto, dos

currículos a desenvolver, bem como do processo de funcionamento da disciplina nesta instituição. Foram elaborados todos os instrumentos de recolha, que serviriam de ferramentas de análise. Ao longo dos primeiros meses foram reajustados, no sentido de melhor se adequarem e recolherem um conjunto extensíssimo de informações, que surgiam em cada sessão e/ou cada aula.

1.2. Aspectos metodológicos

Não se aprende a coreografar, a ler acerca do assunto, a ouvir acerca do assunto, ou assistindo a espectáculos de grandes companhias. Aprende-se coreografando, experimentando, criando pequenas junções de movimento, pequenas sequências, brincando com os materiais de movimento vezes sem conta, até estes se tornarem de segunda natureza. (Blom & Chaplin, 1982).

Neste sentido apresentaremos de seguida os elementos de movimento trabalhados na disciplina de Criação Coreográfica, a estrutura das aulas e metodologia desenvolvida no decorrer do ano lectivo.

1.2.1. Matéria de Movimento

Existem inúmeras formas criativas de explorar as componentes estruturais do movimento apresentadas de seguida e de explorá-las ao nível de diferentes abordagens e metodologias. No entanto, o mais importante, e comum a qualquer interveniente nesta área, é que a dança começa de dentro, com a consciência do corpo e sensibilidade do movimento individual e dos outros com quem se dança (Blom & Chaplin, 1982).

Corpo

É extremamente importante para qualquer interveniente de dança, ter um conhecimento aprofundado do seu corpo, não só ao nível da percepção dos segmentos, como ao nível da sua constituição, do seu funcionamento, na compreensão de como se expressa e o que sente. Por este motivo, precisamos de conhecer o nosso corpo, precisamos de lhe dar atenção, de o ouvir, conhecer quais as suas formas, como se move, como fala e transmite o que sente. Só assim, conseguiremos obter e produzir o efeito pretendido no trabalho que iremos realizar. É preciso

perceber as suas capacidades e descobrir os seus “limites”, para que possamos desafiá-los, ir para além deles. Ter a noção do corpo, dos seus segmentos, da sua postura, é o primeiro passo para desenvolvemos todas as suas potencialidades. No Dicionário de Língua Portuguesa Contemporâneo (2001), o corpo é definido como “organismo humano (...), formado por uma serie de sistemas e aparelhos” (p. 982), pode ser explorado por partes “Porção mais ou menos definida de um todo” (p. 2761) ou na sua totalidade “reunião das partes de um ou dos elementos de um conjunto” (p. 3594). Tendo em conta que a noção do corpo, se manifesta de forma diferente entre indivíduos, Preston-Dunlop (1980) refere a importância de se perceber o papel de determinadas partes do corpo, de forma a conseguirmos desenvolver um movimento articulado. A autora atribui às pernas o andar, a tarefa de suportar a parte de cima do corpo. Os braços, em toda a sua movimentação, têm que se manter coordenados com o suporte das pernas, de alguma forma. A coluna vertebral desempenha funções de suporte, de movimentos posturais e de estabilidade. Por seu lado, a musculatura da zona anterior do tronco, permite a contracção e alongamento, de forma a ajudar na postura. A forma como a cabeça está agarrada ao corpo e a sensação do pescoço, no seu vasto leque de movimentos. Todos estes aspectos, têm que ser trabalhados, pelo professor, para que os alunos desenvolvam um conhecimento aprofundado acerca do seu corpo, na adaptação ao contexto no qual está a ser explorado.

Após a definição geral dos conteúdos do corpo, é importante perceber de que forma é que iremos explorar este instrumento com tanto potencial e sem limites. Começamos então, a escalar uma montanha que será o caminho crescente para chegarmos à composição. Desde o início do caminho, onde começámos a descobrir vocabulário e a juntar material, até ao seu cume, onde atingimos o objectivo, através da junção de todos os elementos desenvolvidos até lá, em forma de uma estrutura coreográfica.

No decorrer da disciplina de Criação Coreográfica e antes de iniciarmos o trabalho de exploração do corpo, deparámo-nos com uma questão na qual tivemos que reflectir um pouco, de forma a encontrarmos a definição relativa ao seu uso ao longo deste estudo. A primeira prende-se com o uso das palavras exploração³⁹ e improvisação⁴⁰. Tal como os abordámos no ponto 3.2. da secção II, a improvisação é um processo contínuo que atravessa todo o acto de coreografar. No entanto, quando nos referimos à pesquisa de movimentos, vocabulários, novo material, tendo como estímulo um determinado conteúdo, chamamos-lhe exploração. Smith-Autard (1976/2010)

³⁹ Exploração – “Acto ou efeito de explorar. Investigação ou exame atento ou metódico de alguma coisa. Conjunto de procedimentos que levam a aprofundar minuciosamente um assunto, uma matéria (...)” – (Casteleiro, 2001, p.1649).

⁴⁰ Improvisação – “Acto de compor, de criar sem preparação prévia. O que foi criado, organizado no próprio momento, sem preparação anterior.” (Casteleiro, 2001, p. 2049).

refere que o termo exploração é definido como uma investigação sistemática, um exame, um estudo, a procura com o objectivo de atingir descobertas específicas, aprendendo acerca de alguma coisa. Por outro lado, improvisação é como uma invenção sem preparação, execução espontânea, de forma improvisada ou imprevista. Se olharmos do ponto de vista do produto final, a autora, explica que o termo improvisação é comumente utilizado para referir partes de coreografias, em que não há uma sequência de movimentos predefinidos, mas que os bailarinos sabem que nessa parte específica terão que improvisar, mediante as orientações dadas, antes do espectáculo, pelo coreógrafo. Outro exemplo que dá é o da música jazz, pelas improvisações que os músicos fazem, a partir de um tema principal.

Nestes exemplos, a autora refere que não se pode utilizar o termo exploração, porque as acções improvisadas ocorrem em espectáculos, em tempo real, quando não se pode realizar uma investigação. Do ponto de vista do processo criativo, o coreógrafo explora e selecciona neste sentido para chegar a um produto final.

Smith-Autard (1976/2010) revela como é difícil definir a fronteira entre um termo e outro. Quando é que a exploração passa a improvisação, porque a exploração de uma ideia ou leque de movimentos é regularmente realizada através de improvisação, para examinar o potencial, de experimentar e sentir, na prática, o correcto.

Ao longo deste capítulo iremos então utilizar os dois termos da seguinte forma: Exploração – aplicaremos esta definição a toda a investigação do movimento, a partir de um novo conteúdo, que se reflecta no estudo e procura de novo material de vocabulário; Improvisação – realização de movimentos livres sem qualquer orientação, permitindo ao aluno expressar-se livremente, baseando-se no seu corpo.

Partiremos então à descoberta do corpo, do movimento, começando pela exploração do nosso corpo através da sua divisão em dois aspectos: partes do corpo e o corpo na sua totalidade.

Começam pela exploração isolada das partes do corpo, mas sem esquecer que este está em permanente actividade interna, o que provoca a movimentação constante, (por mais imperceptível que seja). Assim, a exploração isolada de uma parte do corpo, não deve ser entendida como uma acção isolada, permanecendo o resto do corpo imóvel, mas sim como um envolvimento de todo o nosso corpo, mantendo no entanto, especial atenção, à parte que se pretende explorar, tornando-a mais evidente.

Nas primeiras abordagens a estas componentes de movimento é preciso clarificar esta questão aos alunos, pois é hábito pensarem no sentido de isolarmos uma parte do corpo e o restante manter-se imóvel. A concentração numa determinada parte do corpo, permite por um

lado, explorar e trabalhar, algumas zonas às quais por vezes damos pouca importância, neste início de trabalho. Um dos exemplos dados por Blom e Chaplin (1982) é a cara - face. Estes autores aconselham a aproveitar este conteúdo para se explorar uma das maiores dificuldades dos estudantes de dança, a expressão. Referem que tentar trabalhar os olhos, o nariz, as maçãs do rosto, a boca, de forma isolada, ajuda a desenvolver uma melhor consciência e domínio da expressão⁴¹.

Nesta sequência de ideias, devemos conduzir a exploração de partes do corpo a um caminho que é percorrido de um lado para o outro. Ou seja, se o corpo está em constante actividade interna, devemos permitir que a movimentação de uma parte do corpo, dê origem à movimentação de outra parte. Estamos assim a ligar cada uma entre si, permitindo que o corpo estabeleça uma conexão entre cada movimento, permitindo que este flua naturalmente, libertando-o num movimento de dentro para fora, do sentir para o deixar fazer, do corpo na sua totalidade. Após a exploração do corpo em partes, construímos a sua totalidade e caminhamos para as acções, realizadas por este.

As Acções Básicas do Corpo

Rengel (2001) define acção como “uma sequência de movimentações onde uma atitude interna do agente resulta num esforço definido, o qual por sua vez, imprime uma qualidade de movimento” (p. 20). Como explica no ponto “Fundamentos para a análise do movimento expressivo”, na Parte II, do livro *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento* (2006) Rengel diz que “Uma acção corporal é todo e qualquer ato do corpo; um acontecimento físico, intelectual e emocional que produz alteração na posição do corpo ou em partes dele.” (p. 127).

Preston-Dunlop (1995) referencia as acções como um dos elementos essenciais componentes do movimento, enumerando-os: saltar, rodar, viajar, transferir o peso, gesticular, torcer, contrair, estender, equilíbrio e ausência de movimento (Preston-Dunlop 1981).

Smith-Autard (1976/2010) refere, ao nível da escolha de conteúdos, de movimentos em composição, que a análise de Laban é uma forma utilizada, pois ele classifica-os em conceitos. Cada conceito sugere um leque de movimentos que pode ser explorado. No que respeita às acções, podemos assim mencionar as seguintes: dobrar, esticar, torcer, transferência de peso, andar, viajar, rodar, gesticular, saltar, pausa.

⁴¹ Outro exemplo que dão ao nível deste tipo de trabalho é a forma como pode ser explorado, não sendo algo novo, nem tão estranho como possa parecer. Paul Taylor, na coreografia *Piece Period* (dançada pela primeira vez em Novembro de 62), tem uma parte da coreografia que só explora os movimentos das mãos isoladamente (Blom & Chaplin, 1982).

Gibbons (2007) identifica as unidades de acção, no âmbito do *motif writing*⁴² como sendo: acção, pausa, locomoção, movimento do eixo, elevação, rodar, torcer, transferência de peso, contrair, expandir, cair, inclinar.

Com base nestes autores, foram 12 as acções básicas do corpo desenvolvidas ao longo do estágio.

Ao mesmo tempo que nos debruçamos em apoio bibliográfico específico da área da dança, em relação a cada uma das acções de movimento, e tal como já fizemos neste relatório, consideramos interessante saber qual o significado de cada acção, recorrendo ao suporte de um dicionário (Casteleiro, 2001) fazendo-a corresponder aos vocábulos activos na língua portuguesa e à forma como as mesmas se reflectem na utilização no quotidiano.

Contrair – “Fazer diminuir ou diminuir de tamanho, de volume, tornar ou tornar-se; encolher; fazer ou sofrer o encurtamento dos músculos; apertar, estreitar” (p. 953). Ficar mais pequeno ou mais denso. Pode ser dobrar, enrolar, fechar (Gibbons, 2007);

Esticar – “Empurrar o corpo ou parte do corpo para cima, para os lados ou para baixo, procurando estender o mais possível” (p.1577). Ficar maior. Pode ser esticar, estender, crescer, alongar, esticar (Gibbons, 2007);

Torcer – “Fazer rodar uma extremidade numa direcção, segurando na outra extremidade ou rodando-a em sentido contrário; virar uma parte do corpo para um lado, mantendo o resto do corpo na mesma posição” (p.3587). Partes que rodam enquanto outras ficam quietas. Pode ser uma torção no tronco(Gibbons, 2007);

Rodar – “Fazer mover alguma coisa em torno de um ponto; fazer andar à roda; adquirir movimento rolando sobre si mesmo, geralmente em declives ou plano inclinados” (p.3270). Rodar para outra direcção. Qualquer grau de volta (de rotação), desde uma fracção até múltiplas voltas (Gibbons, 2007);

Transferência de peso – transferir - “mudar de um lugar para outro”⁵¹ (p.3609). Peso – “força gravitacional que atrai um corpo para a Terra” (p.2842). Suportar o peso, equilibrar. Pode ser andar, deitar, levantar (Gibbons, 2007);

⁴² Trabalhar com trabalhando com a descoberta convergentes e divergentes de produção é o uso de *motif writing*, desenvolvido a partir do trabalho de Rudolf Laban, uma forma de notação Laban, (Labanotation), que permite a expansão do desempenho: os bailarinos podem interpretar cada acção numa imensa variedade de formas.

Locomoção – “Acção de se mover ou deslocar ou de se locomover” (p.2291). Viajar, ir. Pode ser corrida, rastejar, deslizar (Gibbons, 2007);

Qualquer Movimento – “Todo o elemento de um grupo de pessoas ou coisas, indiferenciada e indeterminadamente” (p.3021). Qualquer acção que não seja identificada por qualquer uma das outras 11.

Pausa – “Suspensão temporária de movimento, som, ...; interrupção momentânea de uma actividade” (p.2787). Sem movimento, não há mudança, ficar quieto, manter uma situação (Gibbons, 2007);

Saltar – “Dar um impulso que eleva o corpo no ar por alguns momentos” (p.3318). Levantar, voar, aterrar, elevação (Gibbons, 2007);

Desequilibrar – “Fazer perder ou perder a capacidade de se manter firme ou na mesma posição; fazer perder ou perder o equilíbrio.” (p.1180). Mover para lá da base de suporte. Perda de equilíbrio temporária (Gibbons, 2007);

Inclinar – “Pôr ou ficar em posição oblíqua, em relação a um plano ou a uma direcção horizontal” (p.2062);

Gesticular – “Fazer ou executar gestos, movimentando principalmente as mãos e os braços, em geral com intenção de se exprimir, de acentuar ou reforçar a expressão verbal” (p.1894).

A exploração de cada acção desenvolve e descobre a cada passo, novos movimentos, novo vocabulário, desafiando cada parte do corpo, bem como a sua totalidade. Tal como Batalha (2004) refere “existe um tempo próprio de exploração do corpo, das acções e das matérias de dança.” (p. 185). É então, muito importante dar este tempo ao corpo, para que possa descobrir, sentir e compreender cada nova componente estrutural do movimento.

Espaço

“Um corpo existe no espaço...move-se no espaço...é contido pelo espaço.” (Blom & Chaplin, 1982, p. 31). As autoras referem que o espaço está em todo o lado, é tudo à nossa volta, dividindo-se em várias componentes, que interagem entre si, Preston-Dunlop (1980), refere-se ao espaço como sendo o primeiro tema em que a atenção, não se centra no movimento do indivíduo em si mesmo, mas sim no ambiente/espaço em que acontece esse mesmo movimento.

Encara assim o espaço, como um elemento a ser explorado, um elemento que se invade, um elemento que pode ser preenchido pelo corpo. Smith-Autard (1976/2010) salienta alguns

aspectos importantes a ter em conta, quando se inicia a exploração do espaço, em particular, num trabalho de composição. Em primeiro lugar, é preciso decidir a quantidade de espaço a usar, relativamente à ideia a desenvolver e ao espaço disponível. De seguida, é preciso decidir qual a frente, se esta não for em palco. É necessário perceber onde estará o público e de que forma se conseguirá um melhor ângulo visual. O terceiro aspecto tem a ver com a forma do bailarino no espaço. O seu movimento cria um reforço visual do movimento atrás de si mesmo. A sensação/emoção de uma posição/forma estática, pode transmitir uma sensação de movimento. O bailarino também desenha uma forma com o corpo quando se move. É importante que o coreógrafo veja a forma de ver do público, qual a sua perspectiva. Só desta forma irá distribuir e desenvolver o espaço de um melhor ângulo. O quarto aspecto está ligado aos percursos criados no espaço. Este último aspecto, é composto pelos percursos criados no ar. Smith-Autard (1976/2010) considera estes percursos como sendo “partes vivas” da peça coreográfica. Os percursos curvos (tanto no ar como no chão), transmitem sensações diferentes dos percursos rectos. Os percursos normalmente são similares, tendo uma relação quase directa (simetrias no ar/simetrias no chão).

A este nível abordamos então as seguintes componentes: direcções, níveis, formas, tamanho, distância, progressão, projecção e desenho espacial.

a) Direcções

“Linha geral imaginária ao longo da qual alguém ou alguma coisa se move ou aponta.” (Casteleiro, 2001, p. 1265). As direcções são trajectórias no espaço, a partir de um ponto, num determinado sentido. Quando usado em determinados movimentos, pode ajudar a aumentar a intensidade e a clareza do significado do movimento. Blom e Chaplin (1982) dão um exemplo relativo à influência de direcção do movimento: alguém numa posição de autoridade, assertiva, ou agressiva, move-se para a frente.

As direcções exploradas foram: direita/esquerda; cima/baixo; frente/trás.

b) Níveis

“Altura ou grau de elevação de uma linha ou de um plano, em relação a um plano horizontal que lhe é paralelo.” (Casteleiro, 2001, p.2602)

O nível é o local onde o corpo se encontra ou se move. A movimentação tem que/de ser em relação a algo, ao espaço envolvente, ao chão, a um objecto. Podemos definir o nível de duas formas:

- O corpo em relação a um objecto
- Uma parte do corpo em relação a outra

Existem três tipos de níveis (baixo, médio e alto) e para identificarmos o nível do movimento, podemos fazê-lo de duas formas:

- O corpo em relação a um objecto, a um espaço. Segundo Blom e Chaplin (1982): esta é a relação mais usada (o corpo em relação ao chão); neste caso, o nível baixo (que está ligado à terra, noção de gravidade) é composto por movimentos em que grande parte do corpo, está em contacto com o chão. O nível alto (corresponde à elevação, ao imaginário de voar, ao desafio de gravidade), corresponde aos movimentos que englobam saltos (a ausência de contacto com o chão). O nível médio (nível de transição) corresponde a todos os movimentos em que uma parte do corpo está em contacto com o chão, mas mais próximos do nível alto. É como o próprio nome indica, um nível intermédio, de transição entre o baixo e o alto.
- Uma parte do corpo em relação ao seu ponto de inserção, à sua articulação, a outra parte do corpo. Se tomarmos como exemplo o nosso braço direito, em relação à articulação do úmero, identificam-se o nível baixo quando o braço está relaxado/pendurado ao longo do corpo; se subirmos o braço esticado para o teto, este estará num nível alto em relação à mesma articulação e à cabeça; se colocarmos o braço esticado à frente do ombro, identificamos o nível médio, em relação à mesma articulação, ao peito/esterno.

c) Formas

“Conjunto dos contornos que constituem a configuração exterior de um corpo; modo de expressão artística e estética.” (Casteleiro, 2001, p. 1792).

Alguns autores dividem este componente em vários itens, relacionando-as com o desenho de própria linha, ou por exemplo relação simetria/assimetria. Vamos centrar-nos na referência de Blom e Chaplin (1982) que definem as linhas das formas, em 2 tipos: linhas curvas e rectas.

Estas duas formas são bastante diferentes e fáceis de reconhecer, quando executadas com precisão e clareza, tanto ao nível do desenho que apresentam, como da sensação que produzem (tanto no sítio, como em movimento).

- Linhas curvas – produzem uma sensação fluida, de continuidade, resistência, suave; dinâmica suspensa, sustido; estilo gracioso e lírico; movimento contínuo;
- Linhas rectas – sensação de paragem, dureza, direcção; dinâmica constrangida, directa; estilo mecanizado, linha de movimentos angulares.

As características, acima identificadas, não têm obrigatoriamente que ser trabalhados com estas relações. Podemos atribuir uma diferente dinâmica, um diferente estilo, a cada uma delas. Podemos também vê-las de duas maneiras: o tipo de linha que o corpo apresenta, numa determinada forma ou a linha que o corpo desenha imaginariamente no espaço.

d) Tamanho

“Dimensão, espaço ocupado por um corpo ou objecto.” (Casteleiro, 2001, p.3507). O tamanho relaciona-se com o próprio espaço envolvente. Se um movimento ocupa uma pequena parcela da totalidade do espaço disponível, ou uma grande parcela. Grande ou pequeno pode ser um movimento com ou sem deslocação, representando quatro tipos:

- Pequeno sem deslocação – movimento do dedo indicador;
- Pequeno com deslocação – andar à volta de si mesmo (um pequeno círculo, à volta do ponto central onde está);
- Grande sem deslocação – movimento dos dois braços em círculo, para fora, num movimento amplo do corpo esticado ao máximo;
- Grande com deslocação – corrida à volta do espaço, fazendo um círculo do tamanho do espaço disponível.

e) Distância

“Quantidade ou extensão de espaço existente entre duas coisas, pontos, lugares ou pessoas.” (Casteleiro, 2001, p. 1283).

Também a distância tem que ser identificada em relação a um outro objecto. Neste caso, podemos estar perto ou longe desse mesmo objecto. Também podemos explorar uma parte do

corpo em relação a outra (o pé está longe da cabeça ou o indicador está perto do anelar, da mesma mão).

f) Progressão

“Marcha ou movimento para diante; avanço; aumento gradual; desenvolvimento progressivo.” (Casteleiro, 2001, p.2975).

A progressão refere-se a um movimento que faz o corpo progredir no espaço, que percorre. Apresenta um desenho, um percurso que esse mesmo corpo desenhou no espaço. Este movimento deixa uma linha imaginária atrás de si, como que um rasto do corpo no espaço, que apesar de não ser físico, também provoca emoções e sensações.

g) Projecção

“Acção ou resultado de projectar ou projectar-se” (Casteleiro, 2001, p. 2976). A projecção é um movimento imaginário que o corpo projecta através do olhar, da intenção de um movimento, sempre dirigido numa determinada direcção. Esta projecção acontece para fora dos limites físicos do nosso corpo, sendo uma continuidade do movimento do olhar ou do corpo.

h) Desenho espacial

O desenho espacial representa o percurso que o corpo desenha em todo o espaço por onde se desloca, através de trajetórias⁴³ curvas ou rectas. Cada desenho espacial, representa um efeito visual diferente, ao longo de toda a movimentação. Blom e Chaplin (1982) dão como exemplo, os desenhos espaciais em círculo, com grandes grupos, ou percursos em espirais. Todos representam e criam um impacto diferente no público.

Dinâmicas

Blom e Chaplin (1982), consideram a energia, como sendo a que providencia e fornece a força, o poder do movimento. Assim, definem alguns dos termos que usualmente são utilizados

⁴³ Trajectórias - “Linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento; espaço linear percorrido entre dois pontos separados” (Casteleiro, 2001, p.3603).

nesta componente de movimento. A energia é o potencial para a força; a capacidade para agir e para superar/suplantar resistência ou gravidade. No que diz respeito à dança é puramente uma entidade/conceito/conteúdo/componente como espaço ou tempo. A força está ligada à magnitude ou intensidade da energia exercida, expandida ou dispendida. Força existe num vasto campo, desde o forte ao suave. Segundo os autores, Laban usa peso, em Effort/Shape (força/forma), equivalente a força. A dinâmica é a interacção da força com o tempo, relacionando-se. Resulta numa acção no corpo. Todo o movimento é dinâmico, existe para além do tempo e foi atingido pelo uso da força. A qualidade de movimento são todos os distintos atribuídos ou características, que possam ser observados, produzidos pela dinâmica, manifestando-se no movimento.

As dinâmicas são abstractas, um conceito que junta força com tempo. Não podemos lidar com as dinâmicas por si só, mas sim, através do movimento e da sua descendência, as qualidades, provocadas pelas mudanças de dinâmica. Sendo dinâmicas abstractas, as qualidades de movimento são deste modo, a forma tangível, para que esta abstracção, se reflecta no corpo físico. É a manifestação da força e do tempo produzido pelo corpo, à medida que se movimenta.

Segundo McCutchen (2006) o estudo das dinâmicas define a forma como a energia é expandida e direccionada, através do movimento do corpo. As dinâmicas do corpo modelam assim, a intensidade do movimento, da qualidade e da textura da movimentação. A dinâmica do corpo, ajusta a quantidade de esforço que é dispendido e como é que a fluência da energia é libertada. A autora ao definir os elementos de dança, em categorias, denomina este grupo de energia, contemplando elementos como: textura, força, dinâmica (modelação de energia de forma a que determinados movimentos são enfatizados mais do que outros), peso, qualidade, acções básicas de esforço de Laban.

Rengel (2001) refere que estas acções básicas de esforço, foram desenvolvidas por Laban, a partir da observação das atitudes corporais, dividindo-as em quatro factores de movimento: fluência, espaço, peso e tempo.

- a) **Fluência** – comum a todos, nem sempre se vê num único movimento; quando se olha para o bebé quando nasce, vê-se os movimentos de expansão e contracção (fluência). Preston-Dunlop (1980) enumera dois factores importantes quando analisamos esta dinâmica. O primeiro em directa associação à palavra continuidade e o segundo, sendo a forma como o movimento flui através do corpo. Divide-se então em:
 - a. Livre – fluente, expandido;
 - b. Controlado – restrito, contido;

- b) **Espaço** – mais ou menos aos 3 meses, o bebé tem os órgãos perceptivos mais desenvolvidos, esforço em focalizar a mão ou objectos e a locomoção para esses:
- a. Directo – único foco – mantém-se numa trajectória, em direcção a um ponto fixo, uso restrito do espaço; Segundo Preston-Dunlop (1980) é normalmente guiado pelas extremidades;
 - b. Flexível – multifocado – como arredondado, ondulante, o foco muda ao longo do movimento; Segundo Preston-Dunlop (1980) é normalmente guiado pelo centro do corpo;
- c) **Peso** – relaciona cada elemento (leve/firme) com outras forças a poderem ser utilizadas em simultâneo; auxilia a conquista da verticalidade; o bebé deixa cair objectos, experiencia a força da gravidade; tentativa para ficar de pé, sustentando o corpo. Segundo Preston-Dunlop (1980), defende que é preciso reunir-se alguns aspectos importantes, quando analisamos o factor de peso. Entre eles a força da gravidade, a energia usada para mover o corpo, a força estática, quando um corpo se encontra “parado”, as forças exercidas por elementos externos (por exemplo, um parceiro). Mediante estes aspectos divide esta qualidade:
- a. Leve - define-se então por uma qualidade de movimento que vem contra a força da gravidade. Tenta assim, “eivar” o corpo, retirar o peso que contém;
 - b. Forte - vai ao encontro da força de gravidade, dando ao corpo mais força. Cria por si resistência, força e contracção muscular.
- d) **Tempo** – surge aos 5/6 anos, dando a noção de tempo ao indivíduo. Tal como refere Preston-Dunlop (1980), o movimento depende de três factores de tempo: duração (que varia do mais curto para o mais longo), velocidade (varia do muito rápido para o muito lento) e a aceleração e desaceleração do movimento. Também estas podem ser combinadas de diferentes formas, mas a autora dá como primeiros exemplos: a qualidade súbita em movimentos rápidos ou acelerados de curta duração e a qualidade sustentada em movimentos lentos ou desacelerados de longa duração. As duas qualidades obtidas são:
- a. Sustentada (lenta, prolongada, *legato*) – percebida em movimentos lentos de longa duração, desaceleração de longa duração
 - b. Súbito (urgente ou *staccato*) – movimento rápido de curta duração, aceleração curta duração

É então, através das explorações de movimento, do corpo, das acções, que o aluno vai experimentar e desenvolver as mudanças de cada dinâmica.

Preston-Dunlop (1980), menciona o facto de que algumas destas dinâmicas podem ter mais afinidades, do que outras. No entanto, em dança, tudo se pode mudar e explorar de outra forma, mantendo a qualidade.

Relações

Segundo Blom e Chaplin (1982) é importante ganhar-se confiança e “segurança” quando estamos a desenvolver este tipo de trabalho. Numa primeira fase, é preciso, deixar o corpo falar, sem vergonha, sem preconceitos. Numa segunda fase, permitir que o nosso corpo se interligue com outros, com segurança e confiança.

Preston-Dunlop (1980) encara, este tema, como uma oportunidade de explorar e desenvolver novas ideias, novas experiências, tendo em conta, aquilo que os alunos não conseguem fazer sozinhos e precisam assim, de um parceiro.

Smith-Autard (1976/2010), descreve na sua tabela “Sumário de Análise de Movimento (Laban)”, as relações em quatro aspectos: relação do indivíduo com um objecto ou pessoa, o estar sozinho numa multidão, os duetos (copiar/espelho, liderar/seguir, uníssonos/cannon, encontro/partida, pergunta/resposta), e o trabalho de grupo (número, variação, forma de grupo, relação dentro de grupo e relação espacial).

Nos aspectos em que divide e nos exemplos que dá, Preston-Dunlop (1980), aborda em primeiro lugar a *imitação*. Desta forma, os indivíduos desenvolvem a capacidade de observação. Esta é extremamente importante na medida em que se pretende que os alunos representem os mesmos movimentos que os colegas. Este trabalho pode desenvolver, através da imitação da forma, do nível, da qualidade, do ritmo, de uma parte do corpo ou a imitação total do conjunto, trabalhando também a definição do movimento. Pergunta/resposta é a fase seguinte desta relação, em que Preston-Dunlop, dá vários exemplos como: um aluno estar num nível alto e a resposta do outro ser num nível baixo; ou o aluno A movimentar-se no primeiro compasso e a resposta do aluno B ser no segundo compasso.

No que respeita ao trabalho com o parceiro, refere a interacção de movimento entre os dois corpos, onde se podem representar as acções básicas (aproximar, afastar, rodear), ou outras como enumera: olhar para, olhar para longe de, tocar, circundar, suportar o peso de, deslizando sob, saltando passando por uma abertura feita por. Ao nível dos duetos, a autora define este

trabalho como o elemento escultórico, na forma de justaposição de órgãos ou volumes com formas variadas. A distância entre os bailarinos, a sua orientação, a sua sobreposição, faz com que, todos os movimentos sejam vistos com significado visual.

Blom e Chaplin (1982) referem que numa fase inicial do trabalho a pares, os estímulos de improvisação devem ser simples (o que não significa que sejam fáceis), de forma a permitir que o aluno se foque no colega. Concentram-se assim, no desenvolvimento da consciência/atenção do que o colega está a fazer e a sentir, e de que forma os corpos intervenientes respondem entre si. Focando-se desta forma na validade e honestidade da relação, na qualidade de interacção entre os elementos, permite-se assim, ao movimento, ganhar vida própria. Como os autores referem, é preciso “quebrar o gelo” e perder a inibição. É importante que os alunos se divirtam e encarem as propostas de trabalho como um exercício/jogo que lhes dá prazer. Caso contrário, os autores referem que nunca iremos conseguir libertar os corpos de uma forma verdadeira, sentida.

Em relação aos trios, Preston-Dunlop (1980) diz que a sua importância é a criação de novas formas de revelação e formação. Este trabalho possibilita relações de indivíduos de dois para um e de um para dois.

No trabalho de grupo, a autora, revela o quanto é importante e, ao mesmo tempo difícil, sentir o grupo. Neste sentido, aconselha a que o professor, inicie este trabalho utilizando uma forma uníssona, de conjunto, numa movimentação única como primeira abordagem. Numa fase seguinte, inicia-se o processo de liderar os outros e de adaptar o seu próprio movimento à liderança de um colega. Neste caso, a autora menciona os seguintes exemplos: fila (o colega da frente lidera o resto do grupo), o grupo solto, explorado de três formas (em que vão andando e tocando nos colegas, fazendo-os mudar de direcção, mantendo a mesma direcção e sem toque).

McCutchen (2006) divide as relações em 5 partes:

- a) Relação entre partes do corpo: em forma de dueto, desenvolvendo percursos de movimento. Preston-Dunlop (1980) afirma que o contacto entre partes do corpo, tem que ser audível ou táctil. Podem relacionar-se estando perto ou longe, tocando, interligando, rodeando;
- b) Como segundo aspecto McCutchen menciona a relação com outros intérpretes. Numa primeira fase o copiar, seguida da justaposição (juntando conceitos de espaço como juntar/afastar, ou perto/longe), usar pergunta/resposta/cannon; relação com suporte, elevações e *contact improvisation*);

- c) Relação com objectos/adereços/figurinos – com ou sem o movimento de objectos, duetos com estes objectos; criação em função dos objectos ou por exemplo, a elaboração dos próprios para a coreografia;
- d) Relação com outros elementos de dança – relação com espaço e tempo, dinâmicas e energia.

Os conteúdos de relação abordados ao longo do ano foram: a atenção, o aproximar/afastar, o rodear, o tocar e o suportar.

1.2.2. Elementos de Composição Coreográfica

Smith-Autard (1976/2010) refere como ponto principal e inicial da composição, a necessidade do aluno explorar um vasto leque de movimentos, antes de iniciar a composição. Todas as experiências, sejam elas conscientes ou intuitivas, permanecem na memória para uso futuro. Damos assim, forma à composição através da junção de vários elementos, da soma de movimentos e frases de movimento, em estruturas coreográficas.

a) Frase de movimento

Segundo Blom e Chaplin (1982), a frase de movimento é a unidade de forma mais simples do movimento. Tem de ter princípio, meio e fim (começa, vai a algum lado ou não faz nada e chega a uma conclusão). Agrupa-se a frase de movimento, em frases maiores e depois, todas juntas em longas sequências, formamos coreografias.

“A frase de movimento é para a dança, assim como uma frase escrita é para um livro” (Blom & Chaplin, 1982, p. 23). Os autores, distinguem frase coreográfica de combinação de movimento. A combinação de movimentos é uma sequência de passos, feitos a seguir uns aos outros, que pode ser repetida, vezes sem conta, sem qualquer relação entre eles. O objectivo deste tipo de sequência (geralmente usada em aulas de técnica) é criar um desafio técnico com vista à coordenação e articulação de capacidades, desenvolvendo, através da força, resistência e exploração espacial.

Por seu lado, o objectivo da frase coreográfica é a convergência de emoções, imagens, ideias, apresentação de impressões visuais, uma história, símbolos. Tem uma personalidade própria, uma face. Pode ter ou não um significado, mas tem sempre, expressão.

b) Estímulo

Como instrumento de produção de material, o estímulo é, segundo Blom e Chaplin (1982), uma das formas de desenvolver pequenos movimentos. Pode ser ampliado, no sentido do construir um bom corpo de material coreográfico. O material original é assim, manipulado e ampliado de diferentes formas.

Smith-Autard (1976/2010) refere o estímulo como algo que desperta a mente ou o espírito e incentiva a actividade. Segundo a autora, os estímulos para dança podem ser auditivos, visuais, tácteis, ou cinéticos. Cada movimento pode transmitir um significado e ser desenvolvido através de vários movimentos. Com esta finalidade, o coreógrafo tem que abstrair a essência do movimento, dando-lhe um sabor único, através da manipulação artística.

c) Manipulação / Estruturas Coreográficas

A manipulação, é explorada pelo coreógrafo, através das componentes estruturais do movimento. Blom e Chaplin (1982) referem como estruturas de composição, modelos com padrão sequencial, que têm base no mundo natural e que se descobriu que funcionam artisticamente (muitas delas com base na música, arte e literatura)⁴⁴. Os autores diferenciam aqui a estrutura coreográfica dos temas e suas variações e o instrumento coreográfico do motivo e o seu desenvolvimento. O tema é variado, enquanto o motivo é desenvolvido. No tema, a sequência interna mantém-se a mesma, enquanto cada variação, dá a este uma “cara” diferente, mantendo-se a mesma ordem original. Após o desenvolvimento das variações, a ordem, entre estas, pode ser qualquer uma. O resultado final de um tema é uma sequência que consiste numa frase de movimento, repetida com diferentes matrizes. Numa estrutura baseada no motivo, que é composto por um movimento ou uma pequena frase, que é manipulada, (por exemplo detrás para a frente, ou de fora para dentro), o resultado apresenta-se através de inúmeras frases de movimento.

Smith-Autard (1976/2010) diz que o motivo é o ponto inicial para a formação da dança. Pode surgir a partir de um estímulo, uma improvisação, entre outros. O motivo é então, a base (como que a célula inicial) a partir da qual, e através do uso dos diferentes componentes estruturais do movimento, se desenvolvem outras frases deste mesmo motivo (micro estruturas). O passo seguinte prende-se com as transições. Para Blom e Chaplin (1982), estas devem ser

⁴⁴ Destas, Blom e Chaplin (1982) enumeram: AB, ABA, rondo, formas naturais, narrativa, colagem.

construídas como uma parte integrante da dança, ligando assim, todas as frases coreográficas, de uma forma harmoniosa, para o objectivo final. Por fim, chega-se à sequência final, na qual o coreógrafo chegará à conclusão de qual é a melhor forma de ordenar todos os movimentos e frases através das transições. O resultado final, tem que ter princípio, meio e fim (macro estruturas). Temos assim, as duas estruturas base que desenvolvemos ao longo do trabalho: as micro estruturas – compostas pelas frases de movimento desenvolvidas a partir do tema ou do motivo e as macro estruturas - que incluem a junção de todas as micros, através das transições, formando o produto final.

Apresentamos assim a tabela sistematizada das componentes estruturais de movimentos desenvolvidas ao longo de todo o estágio.

Componentes estruturais	Corpo	Ações	Espaço	Dinâmicas	Relações	Estruturas
Conteúdos	Partes	Contrair	<u>Direcção:</u> - cima/baixo; direita/esquerda; frente/trás	Tempo: - Urgente/Suspensão	Atenção a ...	Micro estrutura
	Superfícies	Esticar	Níveis: - baixo, médio e alto	Espaço: - Directo/Flexível	Aproximar / Afastar	Macro estrutura
	Articulações	Torcer	Formas: - rectas e curvas	Peso: - Pesado/Leve	Rodear	
	Totalidade	Rodar	Progressão	Fluência: - Fluente / Constrangido	Tocar	
		Transferência de Peso	Projecção		Suportar	
		Locomover	Desenho Espacial			
		Qualquer Movimento	Tamanho: - grande/pequeno			
		Pausa	Distância: - perto/longe			
		Saltar				
		Desequilibrar				
		Inclinar				
		Gesticular				

Quadro nº 9 – Tabela de Componentes de movimento – 3º Ciclo

1.2.3. Estrutura das Aulas

Cada aula deverá ter uma temática adjacente, podendo iniciar-se por uma exploração isolada dos conteúdos, e seguindo uma interligação entre todos os elementos do corpo, espaço, tempo, dinâmicas e relações. Com esta base e tendo como objectivos o desenvolvimento da criatividade, a partir dos conteúdos, manipulação e composição, desenvolvemos um conjunto de aulas. Cada estrutura de aula está directamente ligada à assimilação e maturação, desenvolvidas ao longo de cada ano lectivo. A sua estrutura pode ser aplicada a qualquer ano (3º, 4º, ou 5º ano Área Vocacional de Dança), no entanto, os seus elementos constituintes, dependem do plano curricular e objectivos de cada ano. Apresentamos assim, a tabela com a estrutura das três aulas e a seguir explicaremos cada um dos pontos, para melhor compreensão de como são desenvolvidos no contexto de aula.

Aula 1 <u>Abordagem de Novos Conteúdos</u>	Aula 2 <u>Assimilação e Aplicação de Conteúdos</u>	Aula 3 <u>Desenvolvimento Trabalhos Coreográficos</u>
1. Aquecimento conjunto	1. Aquecimento conjunto	1. Aquecimento individual
2. Abordagem de Conteúdos através da 1ª Fase da metodologia	2. Exploração dos conteúdos a desenvolver	2. Estruturação do Plano de trabalho
3. Ligação com outros conteúdos (improvisação)	3. Ligação com outros conteúdos já abordados	3. Exploração de movimento
4. Reflexão acerca do trabalho desenvolvido	4. Propostas de trabalho, através de diferentes estímulos	4. Desenvolvimento e criação do trabalho coreográfico
	5. Apresentação	5. Apresentação
	6. Reflexão acerca do trabalho desenvolvido	6. Reflexão acerca do trabalho desenvolvido

Quadro nº 10 – Sistematização dos três tipos de estruturas de aula.

O aquecimento, além dos objectivos essenciais à dança e à preparação do trabalho físico a desenvolver, remete aos conteúdos a serem explorados em cada aula. Numa primeira fase, é feito através dos conteúdos do corpo, da sua mobilidade, através das diferentes partes do corpo e da sua totalidade. Nas aulas seguintes à introdução de novos conteúdos, a fase final, do aquecimento, contempla também uma espécie de revisão destes. Na estrutura da **Aula 1 e 2**, este aquecimento é feito em conjunto com toda a turma, e nos primeiros tempos, através da orientação do professor, indicando as fases pelas quais irão passar. Na estrutura de **Aula 3**, este

aquecimento é feito de forma individual, por cada aluno, sem qualquer interacção do professor. O ponto nº 2 da **Aula 1**, está directamente ligado à estrutura de desenvolvimento dos conteúdos, explicada no ponto 1.2.4. desta secção, nos aspectos metodológicos (1ª Fase). O ponto nº 2 da **Aula 2**, já não segue as diversas fases da metodologia desenvolvida, mas somente aborda a exploração dos conteúdos, que servirão de base nos trabalhos realizados de seguida. Nesta sequência, o ponto nº 3 da **Aula 3**, segue a mesma orientação. O ponto nº 3 da **Aula 1**, centra-se na relação entre todos os elementos abordados ao longo do ponto nº 2. Os alunos têm a possibilidade de improvisar livremente (sem qualquer indicação por parte do professor), tendo como base os conteúdos trabalhados, ou simplesmente a libertação do corpo de uma forma leve e espontânea. O ponto nº 3, da **Aula 2**, também pode ser abordado através de improvisação, no entanto tem como objectivo, relacionar todos os conteúdos, através da definição específica de quais os que se irão juntar e de que forma se explorará essa relação. O ponto nº 4, da **Aula 1**, vai ao encontro do ponto nº 6, da **Aulas 2 e 3**. A reflexão acerca do trabalho desenvolvido, em cada aula, é extremamente importante no desenvolvimento da capacidade de observação e análise de cada aluno (tendo em conta as diferentes aulas). Por outro lado, permite uma percepção e análise por parte do professor, dos conhecimentos adquiridos e da sua compreensão, bem como de motivação por parte dos alunos. O ponto nº 4 das **Aulas 2 e 3**, remete-se à criação e desenvolvimento de elementos de composição, em formato de propostas de trabalho. Na **Aula 2**, os alunos desenvolvem propostas apresentadas pelo professor, em algumas das quais, os alunos poderão escolher os conteúdos a aplicar, noutras são dados directamente pelo professor. Ao longo do ano, são elaboradas diversas propostas de trabalho, algumas das quais descritas na 2ª fase da metodologia apresentada nesta secção. Na **Aula 3**, este ponto refere-se ao trabalho final de ano, que está descrito na 3ª fase da metodologia. As apresentações de trabalhos, ponto nº 5 das **Aulas 2 e 3**, diferem somente no momento em que são realizadas. Na **Aula 2**, a apresentação é feita na mesma aula em que os alunos terminam as propostas de trabalho, seguida da reflexão. Na **Aula 3**, esta apresentação, é realizada em duas fases: a primeira para avaliação, em contexto de aula e a segunda em apresentações abertas à comunidade, ambas em aulas separadas.

1.2.4. Metodologia Desenvolvida

É neste ponto onde apresentamos a metodologia desenvolvida ao longo do estágio, que resultou das pesquisas efectuadas, da aplicação e análise dos dados anteriormente apresentados. É desta forma, que damos início à resposta detalhada da problemática apresentada no princípio deste relatório.

O desenvolvimento da metodologia aqui apresentada, resulta de uma estrutura realizada a partir das ferramentas de trabalho que nos foram fornecidas e todas aquelas que fomos pesquisando, elaborando, desenvolvendo e aplicando ao longo do estágio. As estruturas das aulas, apresentadas anteriormente, foram fundamentais para a compreensão da forma como decorreu o trabalho prático, na ligação entre os conteúdos a desenvolver e no resultado final. Não pretendemos apresentar todas as componentes desenvolvidas, nem a forma como foi feita, mas sim, explicar a forma como foi aplicada e explorada, apresentando as diversas estratégias e abordagens, através de exemplos de exercícios e trabalhos desenvolvidos.

Todos os dados apresentados têm a sua identidade, mas só fazem sentido se forem desenvolvidos em conjunto. Apesar de poderem ser, numa primeira fase, explorados isoladamente e depois em conjunto, é importante centrar o objectivo final, na capacidade de desenvolver em criação o quê (corpo/acções), onde (espaço), como (dinâmicas), com quem ou quê (relações).

Construímos assim, uma base de trabalho que fosse ao encontro destas componentes, tendo em conta a amostra e o contexto em que estava inserida.

Dividimos a metodologia em três fases:

1ª Fase – Abordagem dos conteúdos Isolados

2ª Fase – Aplicação de conteúdos - Combinações simples

3ª Fase – Composição estruturada

Em cada uma destas fases são desenvolvidas determinadas componentes de movimento, através de abordagens e estratégias que estão constantemente a aumentar o vocabulário e o material de movimento, levando o aluno a elaborar o seu próprio resultado final: a criação de um trabalho coreográfico.

Durante o 3º ciclo, os alunos desenvolvem estas três fases ao longo de cada ano lectivo, tendo por base os diferentes planos, objectivos e conteúdos a abordar em cada um dos três anos, através desta metodologia.

Passemos então à definição e explicação de cada fase, da forma como a dividimos em blocos (processos de trabalho), e tal como já foi dito, como é abordada, dando exemplos de alguns exercícios trabalhados com cada turma, ao longo do estágio.

1ª Fase – Abordagem de Conteúdos Isolados

Para explicarmos esta primeira fase, vamos dar como exemplo a turma 1, e o trabalho realizado no início do ano lectivo, por ser a primeira abordagem à disciplina de Criação Coreográfica.

Nesta **1ª Fase - Abordagem dos conteúdos Isolados**, o professor procura que os alunos consigam identificar⁴⁵ (bloco 1) o conteúdo a explorar e a sua constituição. A identificação apresenta o conteúdo ao aluno, reconhecendo, à partida, a noção que este tem acerca do conteúdo a explorar. Esta abordagem é feita em grupo, contando com a partilha de todos, acerca do seu conhecimento do assunto e ao mesmo tempo, a descoberta conjunta de outras formas de ver o conteúdo. Podemos dar o exemplo do corpo. Ao abordarmos este conteúdo, pela primeira vez, com a turma 1, foi-lhes pedido que identificassem a constituição do corpo, através das suas diversas partes. Todos traziam um conhecimento prévio, das partes mais visíveis ou abordadas regularmente nas aulas de técnica⁴⁶ como por exemplo, a cabeça, os braços, a bacia ou as pernas. Alguns foram mais longe e identificaram isoladamente outras partes, como as mãos, os olhos ou as orelhas. Todos em conjunto são assim, estimulados a descobrir o corpo mais ao pormenor, identificando outras partes constituintes, mas não trabalhadas de forma regular. Apesar de existirem partes do corpo que não serão exploradas neste campo (nomeadamente ao nível interno), é importante que os alunos partilhem este conhecimento, proporcionando uma abordagem mais profunda e descontraída, neste início de aula.

De seguida, é feita a descrição⁴⁷ (bloco 2) do conteúdo, através da caracterização deste. Alguns alunos caracterizam o corpo, simplesmente, como sendo o que nos faz andar. Para outros é o que nos faz dançar. O objectivo deste bloco é, mais uma vez, a partilha da forma como cada um vê e sente, este elemento. Neste exercício do corpo, é importante referir a questão, já abordada no ponto da apresentação de dados, que o facto de trabalharmos uma parte do corpo, não significa que o resto do corpo fique imóvel.

Estes dois blocos não procuram abordar o conteúdo de uma forma teórica ou científica, mas sim, ir ao encontro da prática e da importância de cada conteúdo, no desenvolvimento da

⁴⁵ Identificar – “Reconhecer alguém ou alguma coisa, a partir de propriedades e características que lhe são específicas e que permitem a sua individualização num conjunto de seres, realidades ou objectos idênticos” (Casteleiro, 2001, p. 2019).

⁴⁶ Todos estes alunos já frequentavam o ensino vocacional de dança há dois anos.

⁴⁷ Descrição – “Acção de retratar com pormenor; enumeração de características.” (Casteleiro, 2001, p. 1162).

matéria. É preciso que os alunos tenham consciência do que vão trabalhar, que estejam de alerta para os factores internos ou externos que o influenciam, e não assumir, por exemplo, o seu corpo como um elemento concreto e adquirido, visto simplesmente como o que lhes permite mexer, mas sim quais as suas potencialidades. Adquirem assim, uma vontade própria de conhecer mais, de explorar o descobrir do seu corpo. Perceber⁴⁸ o que é o conteúdo e compreender⁴⁹ cada um, para se poder explorar de seguida. Também se podem juntar os dois blocos, num só, através de uma abordagem única, dependendo de cada conteúdo, do professor e do grupo de alunos.

Entramos na parte prática, por meio dos exemplos práticos (bloco 3), dados pelos alunos. Nesta fase, o professor incentiva cada aluno, a dar um exemplo de como movimentar aquele conteúdo. Um aluno identifica uma parte do corpo à sua escolha (nenhum aluno pode repetir a parte do corpo) e exemplifica como é que a pode movimentar (no sitio ou em deslocação) de uma forma isolada. Através deste bloco, o aluno apresenta a sua percepção da abordagem efectuada anteriormente. Por outro lado, a escolha da parte do corpo e o tipo de movimento que realiza, poderá alertar o professor relativamente à sua criatividade, da desinibição, da forma como arrisca. Na turma 1 os alunos mais inseguros, mais introvertidos, escolheram, as partes do corpo mais trabalhadas usualmente, como por exemplo os pés. Outros alunos foram ao encontro, por exemplo, das orelhas, nariz ou umbigo e tentaram movimentar essa parte do corpo, ou realizar o movimento liderado pela mesma.

A exploração (bloco 4) é o passo seguinte, onde através da orientação do professor, o aluno explora as diferentes componentes de cada conteúdo (neste exemplo: diferentes partes do seu corpo). Nesta primeira abordagem, o professor vai orientando os alunos, dando a indicação de qual parte do corpo deve ser explorada. Deve ser lembrado neste ponto, o facto de que o corpo, mesmo parado, está em constante movimento, pelo que, ao explorarem uma parte do corpo isolada, o aluno não tem que permanecer no mesmo lugar. Podemos assim, trabalhar cada parte do corpo, num movimento isolado (com ou sem deslocação) ou deixar que aquela parte do corpo, percorra o espaço, ligue-se a outras partes, lidere o próprio movimento. Após o professor indicar a parte do corpo, os alunos iniciaram a exploração, podendo este verificar a existência de dois grupos. Por um lado tínhamos alunos que exploraram cada parte do corpo naturalmente, tentando arriscar novas formas de a movimentar, nem parecendo que era a primeira abordagem

⁴⁸Perceber - “tomar consciência de alguma coisa através dos sentidos; ter a percepção” Casteleiro, 2001, p. 2818

⁴⁹Compreender - “Saber o que quer dizer, o que significa” Casteleiro, 2001, p. 893

ao conteúdo. Por outro lado, havia um grupo de alunos com algumas dificuldades em soltar o corpo, em perder a vergonha. Estes alunos, apesar de realizarem a exploração, mantiveram-se quase sempre, no mesmo sítio, desenvolvendo uma exploração baseada em vocabulário já adquirido noutras técnicas. Mantendo a exploração de toda a turma em conjunto, o professor, foi dando indicações para que fossem ao encontro de uma maior deslocação no espaço, e à liderança daquela parte, no movimento do resto do corpo. Por outro lado, (e desde a primeira aula) os alunos são sempre incentivados a arriscar, a procurar novas linguagens do seu corpo, e a “esquecer” o vocabulário adquirido nas aulas de técnica, procurando formular um novo material de movimento. Nesta fase inicial, em que os alunos ainda se estão a descobrir (ao nível do próprio corpo, de expressão, do sentir), é comum surgirem movimentos de vocabulário adquirido nas aulas de técnica, no qual os alunos se refugiam, quando não se sentem confortáveis e confiantes das suas explorações.

As orientações do professor, permitem ao aluno concentrar-se somente, na exploração que está a desenvolver (não estando preocupado com qual das partes do corpo irá trabalhar de seguida), proporcionando-lhe uma maior confiança, em relação ao papel do professor e à forma como lida com os conteúdos. Estas explorações iniciam-se com os alunos distribuídos pelo espaço (escolhendo cada um o seu lugar), partindo de uma música e através das indicações do professor, desenvolvem este bloco em conjunto. Esta forma permite aos alunos mais “envergonhados” sentirem-se mais à vontade, apresentando um ganho constante, de maior confiança no seu trabalho. O aluno vai descobrindo, acumulando, assimilando assim, conhecimento corporal. À medida que o aluno vai adquirindo maior confiança, o professor vai dando menos indicações (no decorrer das explorações). Todos estes objectivos não são atingidos ao fim de uma semana ou um mês de trabalho. Alguns dos alunos que apresentaram mais dificuldades de início do ano lectivo, só quase no final deste é que começaram a sentir-se mais confiantes e autónomos com as explorações. Este é, sem dúvida, um bloco de extrema importância, sendo a base do desenvolvimento, para todo o trabalho de composição e criação.

O último bloco desta fase, o qual denominámos de libertação e compreensão corporal (bloco 5), não pode ser visto como um bloco isolado. Não é desenvolvido separadamente dos restantes, nem somente abordado nesta 1ª fase. Incluímo-lo nesta sequência, no sentido de considerarmos ser, uma das metas a atingir, com todo o trabalho de exploração e improvisação, sendo este, transversal a todo o trabalho desenvolvido nesta disciplina.

Os quadros seguintes apresentam alguns exemplos de exercícios realizados nesta 1ª fase.

✎ Exemplo de Exercício

Este quadro sistematiza toda a 1ª fase desta metodologia, explicada até aqui, através do exemplo dado: o conteúdo do *Corpo*.

Blocos Conteúdo a explorar	<u>Bloco 1</u> Identificação	<u>Bloco 2</u> Descrição	<u>Bloco 3</u> Exemplo prático	<u>Bloco 4</u> Exploração	<u>Bloco 5</u> Libertação e compreensão corporal
Corpo – partes do corpo	Partes do corpo: cabeça, tronco, braços, mãos, orelhas, pés.	O nosso instrumento de trabalho, que nos permite mover	Movimento improvisado do braço direito; perna esquerda, mão, anca.	Cada aluno explora, pelo espaço, a parte de corpo indicada pelo professor.	O aluno ganha autonomia e confiança, desenvolvendo as explorações.

Quadro nº 11 – Metodologia - Blocos da 1ª fase – Exemplo conteúdo: *Corpo*

Damos aqui alguns exemplos, da forma como os alunos receberam o trabalho realizado nesta 1ª fase⁵⁰:

“Eu aprendi ao longo das aulas que para se ser criativa é preciso levar a nossa imaginação muito longe, e que para nós explorarmos movimentos temos que deixar o nosso corpo ir, e não pensarmos no que vamos fazer, (...)”.

Aluna f)

“Nas aulas de criação, tenho gostado dos aquecimentos, acho que são muito soltos e espontâneos.”

Aluna g)

“Tive alguma dificuldade nas explorações, acho que acabava sempre por usar passos técnicos nos dois trabalhos que fizemos.”

Aluna j)

⁵⁰ Relatórios elaborados pelos alunos ao longo do ano.

“Há exercícios de exploração muito divertidos porque não temos técnica e são só passos inventados por nós e os exercícios de exploração servem para descobrirmos movimento novo e diferentes (...)”.

Aluna c)

“ (...) gosto dos exercícios que nós fizemos de explorar movimento”

Aluna d)

“Ao longo destes meses acho que tem sido interessante, acho que nunca tinha explorado assim o meu corpo.”

Aluna b)

“A parte que eu menos gostei foi a de explorar, mas explorar é uma das partes essenciais para esta disciplina.”

Aluna f)

“O mais fácil até agora – para mim – foram as direcções do corpo porque sem nos apercebermos fazêmo-las no dia-a-dia.”

Aluna i)

“Gosto de algumas coisas que fazemos, como por exemplo as interacções que nós temos umas com as outras, porque nos leva a conhecer melhor o nosso corpo e o das nossas colegas.”

Aluna g)

2ª Fase – Aplicação de conteúdos - Combinações simples

Esta **2ª fase**, tem como objectivo principal, a aplicação dos conteúdos trabalhados na fase anterior. Tendo como linha de fundo, as componentes estruturais do movimento (exploradas na 1ª fase), os alunos iniciam aqui, o processo de composição, através de pequenas sequências, com princípio, meio e fim, individualmente ou em grupo.

A partir de um conteúdo, já abordado isoladamente na fase anterior, é desenvolvida uma proposta de trabalho, que permita ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos, começando a compreender algumas estruturas de composição e a descobrir formas de agregar vários conteúdos.

Também nesta fase iremos dividir cada etapa num bloco, explicando o processo pelo qual os alunos passaram.

No Bloco 1 o professor descreve e apresenta a proposta de trabalho aos alunos, explicando os seus objectivos e as suas etapas. Os alunos fazem uma sùmula dos conteúdos que trabalharam, a forma como os desenvolveram e de seguida o professor explica a proposta. É importante que se façam as pontes, que se vão desenvolvendo ao longo do ano, para que os alunos possam compreender melhor, a progressão de competências e as ligações que eles próprios poderão fazer, na procura de soluções e estratégias, para criarem as suas coreografias.

O segundo passo é a distribuição dos grupos de trabalho – Bloco 2. Esta distribuição normalmente, é feita pelo professor, com excepção de alguns trabalhos em que é dada a opção, aos alunos, de escolherem os seus elementos do grupo.

Numa primeira abordagem, os alunos são orientados de forma a desenvolverem as propostas de trabalho em grupo. Esta situação possibilita que os alunos desenvolvam confiança no seu trabalho e se sintam mais seguros e confortáveis, nesta fase inicial. No decorrer do ano lectivo, e à medida que o aluno se vai tornando mais autónomo, as propostas de trabalho vão-se desenvolvendo individualmente, indo ao encontro do objectivo final, a elaboração de um trabalho coreográfico.

Nesta fase do estágio e ao distribuímos os alunos pelos grupos, deparámo-nos com algumas questões, que foi preciso ter em conta. No caso da Turma 1, o relacionamento entre todos os elementos do grupo, não era harmonioso. Alguns elementos mostraram-se conflituosos e traziam, para as aulas, reacções menos respeitadoras, entre eles. Através desta disciplina, achámos que deveríamos desenvolver um trabalho de conjunto, em que todos caminhavam na mesma direcção, mas de formas diferentes. Optámos então por trocar os alunos, constantemente, entre eles, estruturando os grupos sempre com diferentes elementos, para que cada aluno tivesse que desenvolver uma proposta de trabalho, com cada elemento da turma (pelo menos uma vez ao longo do ano). Como esta turma estava dividida em dois grupos⁵¹, as duas alunas que constituíam o grupo A, desenvolveram a maioria das propostas de trabalho sempre juntas. Esta situação só não se verificava, quando os trabalhos que eram realizados somente numa aula, ou no caso de trabalhos de exploração, em que eram realizados na aula de conjunto, juntando os alunos do grupo A com o B. Por seu lado, este segundo grupo (composto por 8 alunas), trocavam de par constantemente e conseguiram desenvolver, como turma, um maior respeito e confiança entre todos.

⁵¹ Por dificuldades de horário, a carga horária semanal da disciplina (1 bloco de 1h30) teve que ser dividida em dois blocos de 45m. Ambos tiveram 2xsemana, 45m cada aula. Um dos dias tinham aula em separado, no outro era aula conjunta.

Esta abordagem também foi aplicada na Turma 2 e 3, mas com objectivos diferentes. Estas duas turmas, em oposição à anterior, mantinham uma relação de cooperação, de trabalho em equipa, de união e respeito entre eles, extremamente saudável. Assim, a troca de pares de trabalho, foi aplicada ao nível das improvisações. O principal objectivo foi desenvolver o conteúdo das relações, permitindo que conhecessem melhor o trabalho de contacto, o “sentir o outro”, como se molda o seu corpo, qual o peso e sua distribuição, com cada elemento do grupo.

Após toda a organização do plano, os alunos iniciam o Bloco 3 – exploração e elaboração do trabalho. Algumas propostas de trabalho requerem uma exploração ao nível do que se pretende desenvolver no trabalho, antes da construção das sequências, outras são realizadas directamente. Neste momento, o professor observa a forma como os alunos se relacionam, a forma como exploram o estímulo dado, como organizam o desenrolar das tarefas, como solucionam problemas. O professor acompanha grupo a grupo, ajudando e orientando, sem interferir na parte criativa.

O Bloco 4 – apresentação e avaliação, é a altura da aula em que, após todos os grupos terem finalizado o seu trabalho, apresentam-no ao professor e aos colegas. Todas as propostas de trabalho são avaliadas mediante uma tabela de parâmetros, organizada através das várias componentes, observadas em cada trabalho. Cada item é constituído por parâmetros que atribuem um valor quantitativo de 0 a 5. Esta avaliação é realizada no momento imediato, a seguir a cada apresentação. O resultado obtido, faz parte da nota final do parâmetro *Assimilação*, das avaliações finais de cada período.

O último bloco desta fase é o da reflexão – Bloco 5. A seguir a cada apresentação, os alunos são incentivados a comentar o trabalho dos colegas, ao nível dos objectivos, exploração, criação. Observam e analisam, dando a sua opinião, em função dos aspectos pelos quais são avaliados, bem como qualquer outro que queiram acrescentar. Os alunos que apresentaram o trabalho, também podem participar, esclarecendo qualquer dúvida dos colegas, dando alguma indicação que achem pertinente, partilhando o que acham que correu bem ou mal. O comentário do professor só é feito no fim da apresentação de todos os trabalhos, reflectindo com os alunos acerca de cada um dos parâmetros avaliados, procurando ir ao encontro da ideia que tinham, do que resultou ou não e do que têm que ter em conta aquando da elaboração do próximo trabalho.

Tal como fizemos na 1ª Fase, vamos agora descrever algumas das propostas de trabalho desenvolvidas ao longo do estágio.

✂ Exemplo 1 - Proposta de trabalho 1

Esta proposta teve como base a exploração das componentes do corpo.

Proposta de Trabalho Blocos	<i>Percurso da Água</i>
<u>Bloco 1</u> Apresentação da proposta	Imaginar que ligamos uma mangueira em determinada parte do nosso corpo. Abrimos a água e esta percorre o nosso corpo, por diferentes partes e com diferentes intensidades, saindo por outra parte do corpo.
<u>Bloco 2</u> Distribuição dos grupos	<p><u>1º Grupo</u> – aluna a) com e)</p> <p><u>2º Grupo</u> – aluna g) com c)</p> <p><u>3º Grupo</u> – aluna b) com d)</p> <p><u>4º Grupo</u> – aluna h) com i)</p> <p><u>5º Grupo</u> – aluna j) com f)</p>
<u>Bloco 3</u> Exploração e Elaboração do trabalho	<p>- Exploração de um percurso com e sem deslocação, com os olhos abertos e fechados</p> <p>- Exploração de diversas intensidades e velocidades da água</p> <p>- Elaboração do trabalho em grupos</p>
<u>Bloco 4</u> Apresentação do trabalho	Apresentação grupo a grupo
<u>Bloco 5</u> Reflexão Final	Após cada apresentação, o grupo de colegas que estava a assistir tinha que identificar qual o percurso que a água percorreu no corpo.

Quadro nº 12 – Metodologia - Blocos da 2ª fase – Exemplo proposta de trabalho 1

Na apresentação desta proposta as alunas surgiram com algumas questões ao nível da duração possível dos percursos, se a água teria que sair pelo mesmo ponto que entrou, se o percurso seria sempre repetido, ou assim que a água saísse, se podia entrar por outro lado. Após serem esclarecidas todas estas dúvidas, as alunas foram distribuídas em grupos de dois. Começaram a exploração dos percursos individualmente, em três fases: sem deslocação e com olhos abertos (exploraram diversos pontos de entrada e saída da água, diversos percursos com os mesmos pontos de entrada e saída e diversas intensidades – pressão da água); sem deslocação com os olhos fechados (exploraram outras possibilidades de percursos, desta vez de olhos

fechados, de forma a concentrarem-se unicamente na sensação da água a passar por cada parte do corpo e o movimento provocado por esta); com deslocação pelo espaço, com olhos abertos (a passagem da água imprimia um estímulo ao movimento, provocando a sua deslocação). De seguida, iniciaram a elaboração do trabalho nos grupos seleccionados. Uma das questões que surgiu, durante este bloco, foi o *como* construir o percurso pretendido. Por não ter sido dada nenhuma indicação neste campo, cada grupo teve a sua forma de interpretar e propôs a estrutura que pretendia realizar (uns construíram o percurso em conjunto e os dois elementos apresentaram o mesmo, outros quiseram fazer uma sequência da água – entrava num corpo, transitava para o outro corpo e por ai fora, outros ainda quiseram construir momentos em que estavam os dois, de formas diferentes, a representar o mesmo percurso, sendo em simultâneo, ou em momentos alternados).

A apresentação deste trabalho correu muito bem, no âmbito em que todos os grupos conseguiram atingir o seu objectivo, os percursos estavam bem definidos nos corpos e ao nível da relação entre os elementos, resultou bem. O 2º grupo foi o que apresentou mais dificuldades, ao nível da definição dos movimentos, mas no geral correu bem.

Na reflexão final, todos os alunos participaram na identificação do percurso dos colegas, conseguindo identificar todos correctamente, demonstrando bastante entusiasmo na realização e observação dos mesmos. Deixamos aqui, alguns comentários dos alunos, escritos posteriormente, nos relatórios:

“Gostei muito de sentir a água a percorrer o nosso corpo, porque é uma sensação estranha apesar de às vezes ser difícil de sentir.”

Aluna f)

“Gostei do trabalho do ‘Percurso da Água’ no qual foi mais fácil para mim fazê-lo de olhos fechados”

Aluna h)

✂ Exemplo 2 - Proposta de trabalho 3

À medida que vamos introduzindo os conteúdos, cada proposta de trabalho vai enriquecendo ao nível do material explorado. Apresentamos aqui outro exemplo, que vai ao encontro da fusão entre um maior leque de conteúdos (corpo, acções, direcções). Esta proposta

de trabalho tem como objectivo, a organização de um trabalho, que começa por ser estruturado com toda a turma e depois é desenvolvido em grupos mais pequenos. Proporciona uma consolidação e manipulação de vocabulário explorado.

Proposta de Trabalho Blocos	<i>A Casa</i>
<u>Bloco 1</u> Apresentação da proposta	Elaboração de um desenho/planta de uma casa. Distribuição de conteúdos para cada divisão. Elaboração das sequências.
<u>Bloco 2</u> Distribuição dos grupos	1º Grupo – aluna i) com j) 2º Grupo – aluna c) com h) 3º Grupo – aluna a) com g) 4º Grupo – aluna d) com e) 5º Grupo – aluna b) com f)
<u>Bloco 3</u> Exploração e Elaboração do trabalho	- Preparação do desenho da casa e dos conteúdos - Elaboração do trabalho em grupos
<u>Bloco 4</u> Apresentação do trabalho	Apresentação grupo a grupo
<u>Bloco 5</u> Reflexão Final	Após cada apresentação, o grupo de colegas que estava a assistir comentou o trabalho do grupo.

Quadro nº 13 – Metodologia - Blocos da 2ª fase – Exemplo proposta de trabalho 2

Na apresentação desta proposta, foi explicado às alunas os processos que iriam realizar para a elaboração deste trabalho. Desde logo que as alunas se mostraram bastante entusiasmadas com esta proposta de trabalho. Foram então distribuídas em grupos de dois. O bloco da exploração e da elaboração do trabalho começou com a planta da casa. Enquanto o professor desenhava no quadro, cada aluna elaborava a mesma planta na sua folha de papel. Em conjunto distribuiu-se as divisões da casa, pelo espaço. De seguida, atribuiu-se números a cada divisão e desenhou-se as trajectórias entre cada uma (pela ordem dos números). Das componentes trabalhadas – corpo, acções, espaço – atribuiu-se um ou mais conteúdos a cada divisão. A estrutura era assim a mesma, todos começavam na mesma divisão, faziam os mesmos percursos e desenvolviam os mesmos conteúdos. Após esta organização, cada grupo construiu o seu trabalho. Alguns grupos pediram para usar adereços e figurinos, que fossem alusivos a cada divisão, ao qual o professor acedeu. Outros preferiram não usar qualquer tipo de adereço,

apresentando o trabalho com o uniforme da aula. A apresentação deste trabalho foi bastante entusiasmante e rica ao nível da diversidade dos resultados apresentados. Alguns grupos utilizaram adereços do dia-a-dia, específicos para cada divisão e foram mudando de figurino (acrescentando ou retirando alguma peça de roupa) ao longo de todo o trabalho. Outros seleccionaram somente um adereço para cada divisão, que fosse característico desta. Na reflexão final, todos os alunos participaram com bastante entusiasmo, partilhando também a sua experiência ao longo da elaboração do trabalho e da forma como desenvolveram algumas divisões.

Deixamos aqui alguns comentários dos alunos, escritos posteriormente, nos relatórios:

“O trabalho que eu gostei mais de fazer foi o trabalho da casa que eu fiz com a minha colega (...), foi um bocado difícil arranjar os materiais para a nossa coreografia mas depois lá se arranjou.”

Aluna e)

“Dos três trabalhos que fizemos e apresentamos, este período, eu gostei mais do da casa.”

Aluna h)

“A parte que eu menos gostei foi a de explorar, mas explorar é uma das partes essenciais para esta disciplina.”

Aluna f)

“Adorei os trabalhos feitos neste 2º período especialmente o da casa.”

Aluna c)

“A parte mais fácil (e no entanto mais divertida também) foi no trabalho da casa, porque ao juntarmos as direcções, as trajectórias e as acções era um trabalho que ‘puxava’ por nós.”

Aluna i)

3ª Fase – Composição Estruturada

Esta é a última fase da metodologia desenvolvida ao longo do ano lectivo. Após a aquisição dos conteúdos explorados e das combinações simples realizadas ao longo do ano, o resultado final desse trabalho é a elaboração de um trabalho coreográfico, que tem como principal objectivo, a aplicação de todas as competências desenvolvidas.

Além deste trabalho, as Turmas 2 e 3, contemplam no seu plano de trabalho do primeiro período - além da introdução de novos conteúdos (turma 2) e de exploração de novos estímulos

coreográficos (turma 3) - um período de revisão e consolidação dos conteúdos aprendidos no ano anterior. Assim, cada aluno tem que apresentar no final deste período, um trabalho com estrutura igual, ao do final do ano lectivo anterior (um solo para a turma 2 e um dueto ou trio para a turma 3). Terá que demonstrar maior facilidade e autonomia na manipulação de todos os conteúdos, aplicando toda a matéria dada, tendo em conta as observações feitas, pelo professor, ao seu trabalho coreográfico. Considerando estes três anos (3º ciclo), como um constante crescendo de conhecimentos, competências, experiências, maturidade e autonomia, encaramos que o trabalho, apesar de ter uma conclusão anual, como um desenvolvimento contínuo de competências, que se estendem ao longo dos três anos.

Em relação ao trabalho coreográfico final, este é desenvolvido pelas três turmas, sendo a sua organização distribuída ao longo de todo o ano lectivo. A grande diferença entre cada ano, é a estrutura coreográfica que terão que desenvolver. Cada aluna da turma 1 realizou um solo, as alunas da turma 2 desenvolveram 2 duetos e 1 trio (tendo em conta que a turma ficou com um total de 7 alunos, a partir do 2º período). Os alunos da turma 3 realizaram um trabalho coreográfico, para os colegas da turma, (cada aluno poderia escolher os seus intérpretes - os coreógrafos não podiam entrar - entre os alunos da turma 2 e 3).

Além da componente prática, este trabalho final inclui também uma componente teórica. Para as turmas 1 e 2 os alunos entregam no final do ano, uma espécie de dossier relativo ao seu trabalho coreográfico, contento também, em anexo, todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo dos períodos anteriores. Este dossier é composto por Introdução, Tema, Contextualização, Estrutura Geral do Trabalho, Desenho Espacial, Figurinos, Adereços e Ficha Técnica.

Em relação à turma 3, a componente teórica relativa ao trabalho final, é facultativa. Apesar de não terem de entregar um suporte teórico, os alunos são incentivados a aplicar a sua criatividade, e entregarem um suporte do trabalho prático de alguma forma. Uma das alunas desta turma, desenvolveu um trabalho acerca do passado e futuro, na vida de uma pessoa. Entregou uma caixa com elementos que caracterizavam os momentos da vida passada e futura da personagem principal, como fotos, fios, livros, cartas, etc. Outros suportes (entregues por turmas de anos anteriores) incluíram um cd com a gravação da aluna a apresentar o seu trabalho; um boneco feito em gesso, que representava a personagem principal do trabalho; diversas caixas pequenas com os elementos abordados no trabalho (por exemplo uma caixa com água, outra com terra e uma vazia, que representava o ar).

Os blocos em que este trabalho está dividido, abrangem temporalmente todo o ano lectivo. O trabalho é introduzido no início do primeiro período, com a explicação dos objectivos e plano de trabalho e conclui com a apresentação final do seu resultado, no fim do terceiro período.

Assim, a tabela que apresentamos de seguida, explica o procedimento em cada bloco e em que altura do ano acontece.

Blocos	Descrição	Calendarização
Bloco 1 – Apresentação	São apresentados os objectivos do trabalho, ao nível das componentes teóricas e práticas. É entregue a cada aluno um índice relativo ao trabalho teórico, que irá ser desenvolvido paralelamente ao prático;	Início 1º período
Seleção do tema	No início deste período o aluno tem que <u>escolher o tema</u> que irá coreografar, quais os aspectos importantes que quer transmitir, bem como a forma como quer explorar o tema;	2º Período
Bloco 2 - Seleção musical	A seguir é feita a <u>selecção musical</u> e definido o tempo a coreografar	2º Período
Bloco 3 - Estrutura Geral	A <u>estrutura geral do trabalho</u> é a próxima fase, na qual os alunos organizam a “história” da coreografia, dividindo-a em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Em cada uma destas secções descrevem o que irão desenvolver, qual a parte do tema, da mensagem que vão transmitir – através de um pequeno resumo das suas ideias. Atribuem também os conteúdos que irão explorar em cada secção e o que pretendem transmitir naquela parte da coreografia; Esta estrutura é trabalhada com os alunos noutras propostas de trabalho, de forma a consigam perceber a dinâmica do processo de trabalho;	2º Período
Bloco 4 - Exploração de movimento	Iniciam a parte prática ao nível da <u>exploração</u> de movimento, tendo por base a estrutura da sua coreografia;	2º Período
Bloco 5 - Composição coreográfica	Iniciam a <u>composição coreográfica</u> , através de frases de movimento, que vão juntando com outras, através das micro e macro estruturas;	2º e 3º período
Bloco 6 – elaboração de figurinos, adereços, cenário	Iniciam a <u>elaboração dos figurinos e adereços</u> que pretendam utilizar;	2º e 3º período
Bloco 7 – apresentação e reflexão	<u>Apresentação dos trabalhos</u> em contexto de aula (para avaliação final) e apresentação aberta à comunidade escolar	3º Período

Quadro nº 14 – Metodologia – 3ª Fase - Organização do trabalho final de ano

1.3. Aspectos de carácter relacional com o público-alvo

Um dos aspectos essenciais no desenrolar de todo este processo é a motivação. Tendo em conta que a motivação pode ser encarada como um conjunto de processos que estimulam os comportamentos, é nesta linha que o professor caminha. Especificamente em disciplinas que envolvam a criatividade e necessitem da disponibilidade e envolvimento, ao máximo, por parte do aluno, é preciso que o professor tenha em consideração, na elaboração das suas estratégias, a motivação e o interesse do aluno. Apesar de nem todos os momentos das aulas, nem todo o trabalho desenvolvido, seja do agrado de todos os alunos, as propostas de trabalho que irão explorar, devem ir ao encontro da idade, interesses e conhecimento dos alunos em questão. Desta forma o professor conseguirá obter um maior entusiasmo e eficácia no trabalho apresentado, proporcionando aos alunos a aquisição de competências através da sua responsabilização, clarificação de objectivos e expectativas. Ao longo de todo o ano lectivo, as três turmas, desenvolveram um trabalho bastante criativo, demonstrando em todos os balanços feitos, a satisfação e o prazer em explorar, improvisar, criar e iniciar o seu próprio projecto coreográfico.

1.4. Carácter Relacional com a instituição

Ao nível da relação com a instituição, onde decorreu o estágio, sempre foi a de partilha no desenvolvimento de todo o trabalho. Desde a apresentação do projecto de estágio, que foi aceite e recebido como uma mais-valia, até à apresentação dos trabalhos e à conclusão deste relatório, sempre se reflectiu num trabalho coeso. Por um lado é de referir a Inter-relação com outras disciplinas, através da partilha de conhecimentos, abordagens e estratégias. Houve a possibilidade de apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a toda a comunidade escolar, através de aulas abertas e das apresentações públicas. Ao nível da apresentação de trabalhos, sempre foi facilitado o acesso, desenvolvimento e utilização dos recursos da escola, nomeadamente ao nível de figurinos e adereços para as apresentações de trabalhos – públicas ou em contexto de aula. No entanto é de referir, que apesar dos trabalhos dos alunos poderem ser incluídos nos espectáculos realizados pela instituição, seria uma mais-valia para os mesmos, poderem fazer as apresentações dos seus trabalhos coreográficos, num contexto de espectáculo, podendo desta forma aplicar e compreender melhor os conhecimentos adquiridos ao nível das componentes de produção do mesmo. Anexamos o parecer final da instituição (Anexo 12).

Secção V – Conclusões

Após a concretização do Estágio, chega agora o momento de reflectir e avaliar sobre alguns aspectos relacionados com o trabalho desenvolvido, procurando dar resposta à questão, colocada no início do processo de investigação:

Como é desenvolvida, metodologicamente, a disciplina de Criação Coreográfica, nas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola de Dança Ana Mangericão?

Na sequência da problemática apresentada, elaborámos um conjunto de estratégias, com vista à concretização dos objectivos do estágio. Conseguimos então, organizar, fundamentar e sistematizar um conjunto de ideias, de propostas, de material explorado e desenvolvido, que possuíamos como ponto de partida para este estudo.

Procurámos implementar uma metodologia reflexiva, de investigação-acção consistente baseada no programar, construir, desenvolver e avaliar, que se revelou profícua, no sentido em que permitiu aprofundar, a compreensão da matéria de ensino visada.

A nível pedagógico, este estágio contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a concepção e operacionalização pedagógica e metodológica, inerentes à disciplina de Criação Coreográfica. Sendo esta, uma disciplina centrada nos alunos e no desenvolvimento das suas capacidades criativas e artísticas, (em paralelo com os conteúdos programáticos previstos para o seu nível de ensino), desenvolveram-se estratégias de motivação e interacção, voltadas para propostas que fossem consideradas desafiantes para os próprios.

Desta forma, formalizou-se um trabalho de equipa e cooperação entre todos os intervenientes neste processo, partindo de um caminhando comum, à descoberta de um sentido único e individual, através da partilha e experiência.

Este não é assim, um percurso que possa ser definido à partida, nem no qual se possa prever os seus resultados finais. Por lidar com a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, as vontades próprias, e as expectativas, torna-se uma viagem planeada à medida que se avança. O que se sente e se expressa, através das emoções, são misturadas e compreendidas, de uma forma única e sentida, intimamente. Por outro lado, procuramos transmitir e expressar, este vasto leque de ideias, emoções e movimentos, ao público que está presente por nós, para nos ver, seja quem for, em que contexto for, porque for, e que, efectivamente marca a sua presença.

Como conclusão, podemos com certeza afirmar, o gosto e prazer na descoberta e desenvolvimento do trabalho coreográfico que ajudámos a despoletar, em cada um dos alunos. Reflexo disto, foi o interesse e entusiasmo demonstrado ao longo da elaboração dos seus trabalhos coreográficos, tendo culminado com a ansiedade e satisfação com que prepararam e realizaram, a apresentação final dos trabalhos, no contexto de aula (para avaliação), mas principalmente, na apresentação pública para toda a comunidade educativa, (na medida em que os pais e a família também foram convidados).

Assim e com sucesso, conseguimos promover, nos alunos, o descobrir da exploração do próprio corpo e das qualidades do movimento e fundamentar a dança como a arte de mover o corpo como um todo, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. Simultaneamente, trabalhamos capacidades físicas como o movimento, a expressão, a musicalidade, a criatividade e ainda todo o processo de socialização. Desenvolvemos ainda o conhecimento da dança no seu todo, bem como os limites e a capacidade de aperfeiçoamento de cada aluno, noção de coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade.

Apesar do balanço final ser positivo, muito mais há a fazer. Não podemos deixar então de mencionar que não se trata de um produto final, mas sim de um processo em constante evolução.

Desta forma e paralelamente, este trabalho serve de ponto de partida, para um desenvolvimento de estratégias de formação profissional, que permita o regular de práticas didáticas, com vista a alcançar uma actividade docente sempre mais eficiente e consciente que consideramos ser, um objectivo central quando se abraça a actividade de ensino.

Em estudos posteriores dever-se-á procurar expandir e desenvolver, alguns pontos deste estágio, mas essencialmente o aspecto, que consideramos ser o mais importante em qualquer estudo desta natureza: a descoberta e experiência de novas abordagens e estratégias, que levem, cada vez mais a cativar um maior número de alunos para esta área, assim como melhorar as suas capacidades criativas e artísticas.

"A PRINCIPAL META DA EDUCAÇÃO É CRIAR HOMENS QUE SEJAM CAPAZES DE FAZER COISAS NOVAS, NÃO SIMPLEMENTE REPETIR O QUE OUTRAS GERAÇÕES JÁ FIZERAM. HOMENS QUE SEJAM CRIADORES, INVENTORES, DESCOBRIDORES. A SEGUNDA META DA EDUCAÇÃO É FORMAR MENTES QUE ESTEJAM EM CONDIÇÕES DE CRITICAR, VERIFICAR E NÃO ACEITAR TUDO QUE A ELAS SE

PROPÕE"

JEAN PIAGET

Referências Bibliográficas

- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1982). *The Intimate Act of Choreography*. London: Dance Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonino, G. D. (2005). A Palavra e a Dança. In Vários, *Pina Bausch - Falem-me de Amor* (pp. 131-134). Fenda.
- Casteleiro (dir.) (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo/Academia das Ciências de Lisboa.
- Celant, G. (1999). Em direcção ao impossível: Merce Cunningham. In Vários, & G. Celant (Ed.), *Merce Cunningham* (pp. 19-22). Milano: Edizioni Charta.
- Coelho, H., Sasportes, J., & Assis, M. d. (1994). *Dançaram em Lisboa 1900/1994*. Lisboa: Lisboa 94-Capital Europeia da Cultura.
- Costas, A.M.R. (1997). *Corpo Veste Cor, um processo de criação coreográfica*. Dissertação de Mestrado em Artes, não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto das Artes, Campinas.
- Cunningham, M. (1999). A Coreografia e a Dança. In Vários, & G. Celant (Ed.), *Merce Cunningham* (pp. 35-41). Milano: Edizioni Charta.
- Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República nº 253/90 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Gibbons, E. (2007). The Production Cluster. In E. Gibbons, *Teaching Dance: the spectrum of styles* (pp. 147-186). USA: AuthorHouse.

- Gloton, R., & Clero, C. (1971/1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5ª edição ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Hodgson, J., & Preston-Dunlop, V. (1990). *Rudolf Laban: An introduction to his work & influence*. Plymouth: Northcote House.
- Horta, R. (30 de Junho de 2009). *DNArtes*. Obtido em Setembro de 2010, de Diário de notícias: http://dn.sapo.pt/inicio/artes/interior.aspx?content_id=1283763
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/90 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Marques, A. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de Mestrado em Especialidade de Performance Artística, não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Mayer, A.M.M. (1998). *Um “olhar” fenomenológico sobre o processo criativo em composição coreográfica na área da dança - educação*. Dissertação de Mestrado em Artes, não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto das Artes, Campinas.
- McCutchen, B. P. (2006). Dancing and Performing Cornerstone 11. In B. P. McCutchen, *Teaching Dance as Art in Education* (pp. 125-168). USA: Human Kinetics.
- McCutchen, B. P. (2006). Viewing Educational Dance from an Arts Education Perspective. In B. P. McCutchen, *Teaching Dance as Art in Education* (pp. 3-22). USA: Human Kinetics.
- Monteiro, E. (2007). Experiências criativas de Movimento: infinita curiosidade. In M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em Contextos Educativos* (pp. 179-191). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1975/2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.

- Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for dance in education* (2ª ed.). New York: Longman.
- Preston-Dunlop, V. (1995). Movement and Moving Body. In V. Preston-Dunlop, *Dance Words* (pp. 239-252). Harwood Academic Publishers.
- Pronsato, L. (2003). *Composição Coreográfica; uma interseção de estudos de Rudolf Laban e de improvisação*. Dissertação de Mestrado em Artes, não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto das Artes, Campinas.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Redfern, B. (1982). *Concepts in Modern Educational Dance* (2ª ed.). London: Dance Books.
- Rengel, L. (2006). Fundamentos para a análise do movimento expressivo. In M. Mommensohn, & P. Petrella (Edits.), *Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento* (pp. 121-130). São Paulo, Summus Editorial.
- Rengel, L.P. (2001). *Dicionário Laban*. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas / Instituto das Artes, Campinas.
- Schmidt, J. (2005). Da Modern Dance ao Tanztheater. In Vários, *Pina Bausch - Falem-me de Amor* (pp. 85-106). Fenda.
- Schneer, G. (1994). *Movement Improvisation - In the Words of a Teacher and Her Students*. Estados Unidos: Human Kinetics.
- Smith-Autard, J. (1994/1997). *The Art of Dance in Education*. London: A&C.
- Smith-Autard, J. (1976/2010). *Dance Composition* (6ª ed.). London: Methuen Drama.
- Sousa, A. B. (2003). *A Educação pela Arte e as Artes na Educação – Drama e Dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1988/2008). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem de desenvolvimento* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990/1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.

Tufnell, M., & Crickmay, C. (2004). *A Widening Field*. Hampshire: Dance Books.

Vaccarino, E., Ropa, E. C., Schlicher, S., Bianchi, R., Moretti, G., Schmidt, J., et al. (2005). *Pina Bausch - Falem-me de Amor*. Fenda.

Anexos

Anexo 1

4152

Diário da República, 1.ª série—N.º 121—25 de Junho de 2009

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).					

(a) O trabalho a desenvolver pelos alunos nas diversas componentes do currículo integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas.

(b) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de noventa minutos.

(c) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea e técnica de dança moderna, podendo os estabelecimentos de ensino artístico especializado, de acordo com o seu projecto pedagógico, desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, assegurando, contudo, o desenvolvimento das competências de base específicas das várias técnicas.

(d) Atendendo à natureza da disciplina, poderá ser leccionada por mais de um professor desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais do que as horas previstas para a leccionação da mesma.

(e) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 0,5 unidade lectiva, sendo o tempo lectivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período lectivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(f) Disciplina de Oferta de Escola, a ser criada nos termos do artigo 4.º da presente portaria.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

(h) Esta área curricular deve desenvolver projectos de natureza artística, em articulação com as diversas disciplinas do currículo, e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(i) Área de Projecto e assegurada por um professor da turma, da área de ensino artístico especializado.

(j) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ANEXO N.º 3

Curso Básico de Música

2.º ciclo

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (* 90 min.) (b)		
		5.º	6.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5	10
	Língua Portuguesa.			

Anexo 2



CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

Introdução

A disciplina de Criação Coreográfica, caracteriza-se por um trabalho prático, dividindo-se em duas fases, a primeira, incide na exploração da criatividade individual a partir de estímulos baseados em conceitos fundamentais do movimento. A segunda fase do trabalho relaciona o material apreendido com a sensibilidade e expressividade individual, os temas e as ideias usados.

Objectivos

- Estimular a imaginação, sensibilidade estética e emocional;
- Aquisição de uma consciência corporal;
- Estimular a criação de um movimento com uma base estruturada de improvisação;
- Desenvolver alguns critérios para o movimento criado: relação com a música, relação com o tema; relação com o espaço cénico, relação com os figurinos;
- Desenvolvimento da capacidade de socialização

Conteúdos Programáticos

- Corpo: áreas, superfícies e articulações
- Acções: 12 acções básicas
- Espaço: Direcções, níveis, formas, distância e tamanho
- Dinâmicas: Espacial, temporal, de peso e de fluência
- Relações: Atenção a..., perto de..., tocar, suportar e rodear
- Elementos de composição coreográfica



3º Ano – Área Vocacional – Criação Coreográfica

1º Período:

- Introdução de alguns conteúdos programáticos: Acções básicas do corpo; Dinâmicas (urgente, fluido e câmara lenta); Níveis (baixo, médio, alto) Formas (redondo e recto); Relações (tocar e suportar); Corpo (articulações).
- Alguns trabalhos coreográficos dirigidos pelo professor – os alunos irão ao encontro dos conteúdos programáticos.
- Análise e discussão entre alunos e professor sobre trabalhos apresentados na aula.

2º Período:

- Introdução de alguns conteúdos programático: Corpo (áreas, superfícies e articulações) Relações (atenção a, perto de, rodear).
- Exploração dos conteúdos programáticos (dos a dois).
- Exploração do movimento através de objecto e imagens.

3º Período:

- Pequeno trabalho coreográfico (individual), orientado pelo professor.
- Exploração dos conteúdos programáticos (trabalho em grupo)
- Trabalhos de improvisação.

4º Ano – Área Vocacional – Criação Coreográfica

1º Período

- Revisão dos conteúdos programáticos.
- Noções sobre macro e micro estruturas.
- Trabalho coreográfico sobre um tema (Trabalho prático).
- Trabalhos de improvisação.
- Trabalhos coreográficos orientados pelo professor.
- Análise e discussão entre alunos e professor sobre os trabalhos apresentados na aula.



2º Período

- Estudo do movimento com adereços e imagens.
- Desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho prático e escrito)
- Estimular a interpretação

3º Período

- Trabalho coreográfico dirigido pelo professor.
- Revisão da matéria dada

5º Ano – Área Vocacional – Criação Coreográfica

1º Período

- Exercícios para trabalhar a relação do movimento com a música.
- Exercícios para trabalhar a relação do movimento com o espaço cénico e figurinos.
- Desenvolvimento de uma pequena peça coreográfica com uma música escolhida pelo aluno.

2º Período

- Desenvolvimento de uma pequena peça coreográfica com adereços ou elemento cénicos escolhidos pelo aluno (trabalho prático e escrito).
- Trabalho coreográfico desenvolvido pelo aluno sobre um tema, com a escolha de intérprete na turma (trabalho prático)
- Análise e discussão entre alunos e professor sobre os trabalhos apresentados na aula.

3º Período

- Apresentação do trabalho coreográfico sobre um tema, com a escolha de um intérprete na turma (trabalho prático e escrito).
- Exercícios de contacto – improvisação.

Anexo 3

N.º 276 — 26-11-1999

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B

8411

iniciação de aprendizagem das bases técnicas da dança, preparando os alunos para o prosseguimento de estudos com vista à formação de bailarinos, e atendendo a que se encontram reunidas as condições que permitem ministrar o ensino vocacional da dança no 3.º ciclo do ensino básico, cabe proceder à reformulação do respectivo plano de estudos.

Assim, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, e do n.º 1 do artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º O plano de estudos do curso básico de Dança da Ana Mangericão — Escola de Dança é o constante dos anexos I e II à presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2.º O curso básico de Dança é ministrado em regime articulado nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nos termos da alínea b) do n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, substituindo as disciplinas

constantes dos anexos I e II à presente portaria a disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo do ensino básico e a Área Opcional do 3.º ciclo do ensino básico, referidos, respectivamente, nos mapas n.ºs 2 e 3, anexos ao Decreto-Lei n.º 286/89, de 21 de Agosto.

3.º É possibilitada aos alunos a frequência da disciplina de Língua Estrangeira II do 3.º ciclo do ensino básico, mediante requerimento do encarregado de educação.

4.º A leccionação do 3.º ciclo do ensino básico é iniciada no ano lectivo de 1999-2000.

5.º O ensino da dança a crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é ministrado nos termos do anexo III à presente portaria.

6.º É revogada a Portaria n.º 273/91, de 4 de Abril.

7.º A presente portaria tem efeitos a partir do ano lectivo de 1998-1999.

O Ministro da Educação, *Guilherme d'Oliveira Martins*, em 3 de Novembro de 1999.

ANEXO I

Curso básico de Dança/2.º ciclo do ensino básico

Disciplinas	Carga horária semanal	
	1.º/5.º ano	2.º/6.º ano
Técnica de Dança Clássica	4	4
Técnica de Dança Moderna	2	2
Expressão Dramática	1	1
Música	2	2
<i>Totais</i>	9	9

ANEXO II

Curso básico de Dança/3.º ciclo do ensino básico

Disciplinas	Carga horária semanal		
	3.º/7.º ano	4.º/8.º ano	5.º/9.º ano
Técnica de Dança Clássica	3×1.30	3×1.30	3×1.30
Técnica de Dança Contemporânea	2×1.30	2×1.30	2×1.30
Criação Coreográfica	3	3	3
História da Dança	1	1	1
Danças de Carácter	1	1	1
Música	1	1	1
<i>Totais</i>	13.30	13.30	13.30

ANEXO III

Iniciação à Dança/pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

Pré-escolar

Disciplinas	Carga horária semanal	
	3 e 4 anos	5 anos
Iniciação ao Movimento com música e ritmos	2×30 minutos	—
Iniciação à Dança Clássica com Música e ritmos	—	2×45 minutos
<i>Totais</i>	1 hora	1 hora e 30 minutos

Anexo 4

Escola de Dança Ana Mangericão

Ano Lectivo 2009/2010

Ficha Técnica de Trabalhos das Aulas

Trabalho nº: ____ **Início do trabalho:** __/__/__ **Termo do trabalho:**
__/__/__

Data da apresentação final: __/__/__

Descrição: _____

Suporte musical: _____

Objectivo: _____

Estrutura da apresentação: _____

Anexo 5

Criação Coreográfica

✓ **Objectivos atingidos** consoante conteúdos:

Assimilação da Técnica implícita na disciplina e teste escritos	Expressão criatividade comunicação	Memorização	Condição Física	Total para avaliação
35%	15%	5%	20%	75%

✓ **Atitudes e valores para todas as disciplinas:**

Assiduidade e pontualidade	Apresentação pessoal (uniforme)	Autonomia e responsabilidade	Cooperação com professor e colegas	Total para avaliação
5%	5%	10%	5%	25%

Anexo 6

Plano de Trabalho – Criação Coreográfica

4º Ano Área Vocacional

1. Estruturas das Aulas:

- Todas as aulas seguirão uma estrutura base, que é previamente estipulada em função dos objectivos específicos de cada aula. As aulas serão também compostas de uma componente teórica, em relação aos conceitos trabalhados em cada aula e ao longo do período:
 - Aquecimento e alongamento
 - Fortalecimento e elasticidade
 - Exercícios específicos de dos conteúdos seleccionados a serem desenvolvidos na aula
 - Improvisação e qualidade artística
 - Sequências de movimento, com base nos conteúdos trabalhados ao longo da aula
 - Observação e análise dos trabalhos apresentados nas aulas
 - Alongamentos finais

2. Objectivos Gerais da disciplina:

- O principal objectivo desta disciplina é o desenvolvimento das três áreas da criação coreográfica: criação, técnica e análise
- Desenvolver a criatividade: improvisar a partir de uma ideia ou tema; criação de forma livre e espontânea; desenvolver a expressão corporal
- Desenvolver a percepção corporal: diferenciar as diferentes partes do corpo; capacidade de flexibilidade e mobilização; explorar as diferentes acções do corpo
- Desenvolver as dinâmicas do movimento: desenvolve, diferencia e manipula as diferentes dinâmicas de movimento
- Desenvolver a percepção espacial: exploração de trajectórias, níveis, direcções; noção de espaço envolvente e “ocupado”
- Desenvolvimento da percepção temporal: variações velocidade; noção de pulsação; diferentes compassos; reconhecimento de frases musicais; relação musica / movimento
- Desenvolver a capacidade de socialização: desenvolvimento do trabalho em grupo

- Noção de estrutura coreográfica/composição: criação, memorização e interpretação de sequências coreográficas
- Noção de Elementos cénicos
- Noção de organização e apresentação pública de um trabalho coreográfico
- Desenvolvimento da capacidade crítica de observação, análise do trabalho individual, em grupo, do próprios ou dos colegas
- Desenvolvimento da capacidade de interpretação: capacidade de adaptação a diferentes estilos e linguagens do movimento

3. Objectivos Específicos / Conteúdos da disciplina:

- Corpo: áreas, superfícies e articulações; totalidade
- Acções: 12 acções básicas
- Espaço: Direcções (frente, trás, direita, esquerda, cima, baixo), níveis (alto, médio e baixo), formas (rectas e curvas), distância, tamanho, orientação (corporal e espacial), progressão espacial, projecção espacial, desenho do corpo
- Dinâmicas: Espacial, temporal, de peso e fluência
- Relações: Atenção a..., perto de..., tocar, suportar, rodear, aproximar e afastar
- Relação com música: sincronia / oposição
- Noção de Macro e Micro estrutura
- Elementos de composição coreográfica: noção de solo, dueto, grupo
- Noção de Elementos cénicos
- Análise: elementos de movimento, relações, sentido, significado
- Apresentação dos trabalhos finais
- Apresentação do dossier com todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano

4. Objectivos 1º Período:

- Revisão dos conteúdos programáticos
- Conteúdos programáticos: Espaço (distância, tamanho, orientação, progressão espacial, projecção espacial, desenho do corpo), dinâmicas (peso e fluência), Relações (suportar)
- Noções sobre macro e micro estruturas
- Noção de elementos cénicos
- Trabalho coreográfico sobre um tema (trabalho pratico)
- Trabalhos de improvisação
- Trabalhos coreográficos orientados pelo professor

- Análise e discussão entre alunos e professor sobre os trabalhos apresentados nas aulas
- Aula de Apresentação aos pais

5. Objectivos 2º Período:

- Estudo do movimento com adereços e imagens
- Elementos de composição coreográfica: noção de dueto
- Início do desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho prático e escrito)
- Exploração de trabalhos de grupo
- Estimular a interpretação
- Análise dos seus resultados
- Preparação do espectáculo de final do ano

6. Objectivos 3º Período:

- Trabalho coreográfico (dueto) orientado pelo professor e sua apresentação
- Revisão da matéria dada
- Preparação das coreografias para o espectáculo de encerramento do ano lectivo
- Análise de todo o trabalho realizado ao longo do ano

Anexo 7

Tabela Sistemática de Objectivos - Plano de Turma - Criação Coreográfica - 3º Ano - Ensino Vocacional de Dança		
1. Percepção Corporal	1.1 Diferenciar e identificar as diferentes partes do corpo	1.1.1 áreas: cabeça, tronco e membros
	1.2 Exploração corporal	1.2.1 partes
		1.2.2 na sua totalidade
		1.2.3 Superfícies
		1.2.4 Articulações
	1.3 Explorar e Combinar as diferentes acções do corpo	1.3.1 Contrair
		1.3.2 Esticar
		1.3.3 Torcer
		1.3.4 rodar
		1.3.5 Transferência de peso
		1.3.6 locomover
		1.3.7 qualquer movimento
		1.3.8 pausa
		1.3.9 saltar
1.3.10 desequilibrar		
1.3.11 inclinar		
1.3.12 gesticular		
1.4 Capacidade de flexibilidade e mobilização		
2. Desenvolver a Percepção Espacial	2.1 Explora diferentes percursos: trajectórias	2.1.1 curvilíneos
		2.1.2 rectilíneos
	2.2 Formas	2.2.1 Curvas
		2.2.2 rectas
	2.3 Exploração níveis	2.3.1 baixo
		2.3.2 médio
		2.3.3 alto
	2.4 Diferentes direcções	2.4.1 frente/trás
		2.4.2 direita/esquerda
		2.4.3 cima/baixo
	2.5 tamanhos	2.5.1 grande
		2.5.2 pequeno
	2.5 orientação	2.5.1 Corporal e espacial
2.6 Distância	2.6.1 perto	
	2.6.2 longe	
2.7 Progressão Espacial		
2.8 Projecção Espacial		
2.9 Desenho do Corpo		
2.10 Noção de espaço envolvente e "ocupado"		
3. Desenvolvimento da Percepção Temporal	3.1 variações de velocidade	3.1.1 rápido
		3.1.2 lento
	3.2 noção de pulsação	
	3.3 diferentes compassos	
	3.4 reconhecimento de frases musicais	
	3.5 Relação música / movimento	3.5.1 Sincronia
3.5.2 oposição		

4. Dinâmicas de Movimento: Desenvolve, diferencia e manipula as diferentes dinâmicas de movimento	4.1 realização de movimentos com variações de intensidade	4.1.1 pesado 4.1.2 leve
	4.2 realização de movimentos com variações de atenção espacial	4.2.1 directo 4.2.2 flexível
	4.3 Manipula conscientemente a componente temporal	4.3.1 Urgente 4.3.2 Suspenso
	4.4 Fluência	4.4.1 Fluente 4.4.2 Constringido
5. Desenvolver a capacidade de socialização	5.1 Desenvolvimento de trabalho de grupo	5.1.1 pares 5.1.2 Grupos
	5.2 Relações	5.2.1 aproximar/afastar
		5.2.2 rodear
		5.2.3 tocar
5.2.4 Atenção a...		
5.2.5 perto de ...		
5.3 Preparação e organização: demonstra autonomia criativa e organizativa		
6. Desenvolver a criatividade	6.1 Improvisação	6.1.1 Improvisação Livre 6.1.2 Improvisação a partir de um tema ou ideia 6.1.3 Improvisação dirigida
		6.2 criação de forma livre e espontânea
	6.3 Desenvolver expressão corporal	
Interpretação	capacidade de adaptação a diferentes estilos e linguagens do movimento	
	Desenvolve a qualidade de movimento e expressividade	
	Cria uma sensibilidade à estética dos movimentos	
7. Noção de estrutura coreografica / Composição	7.1 criação, memorização e interpretação sequências coreografias	7.1.1 Pequenas sequências a partir de elementos dados
		7.1.2 Sequência com principio, meio e fim
	7.2 Elementos de composição coreográfica	7.2.1 solos
		7.2.2 duetos
		7.2.3 grupos
7.3 Estrutura coreográfica	7.3.1 Micro estrutura 7.3.2 Macro estrutura	
7.4 Selecciona de uma forma consciente os elementos de produção, de apoio À criação do espectáculo(música, adereços, figurinos)		
7.5 Frases utilizando o Canon, repetição, aceleração/desaceleração		
8. Noção Elementos Cénicos	8.1 Explora Elementos cénicos	
	8.2 Manipula e integra adereços e figurinos em trabalhos próprios	
9. Noção de Organização e apresentação pública de um trabalho coreográfico	9.1 Apresentação dos trabalhos práticos finais	
	9.2 Apresentação do dossier final	
	9.3 Cria e integra apresentações publicas	
10. Capacidade Critica de observação e análise	10.1 Análise / Reflexão	10.1.1 Análise
		10.1.2 Reflexão
	10.2 Identifica os diferentes elementos e sua organização	
10.3 trabalho individual / grupo, de colegas ou próprio		
1º Período	2º Período	3º Período

Anexo 8

PLANO AULA – 3º ano CC

Mês: _____

Aula nº _____

Data: ____/____/____

Turma: _____

Exercícios	Descrição	Objectivos	Conteúdos	Observações

Anexo 9

5 Jan. 2010 - 18h30/20h00 - Patrícia Cayatte - EDAM - 4º ano - Nº 1 - 2º P.

Diário de Bordo	Objectos / Adereços e Movimento
<p>- as respostas dos alunos estão em ----- ---</p>	<p><u>Nº Aula:</u> 30 <u>Presenças:</u> 11 alunos <u>Faltas:</u> 0 faltas <u>Estúdio:</u> Sala teórica (sala azul)</p> <p><u>Conteúdos Programáticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Objectivos e ideias para os trabalhos de final do anob) Relação entre objecto/adereço e Movimento <p><u>Objectivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Balanço dos trabalhos de final de anob) Noção de elemento cénico, noção de objecto e sua função, manipulação e exploração do objecto, exploração do movimento em relação ao objecto <p><u>Descrição das actividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Cada aluno explicou qual o tema que queria abordar, qual a sua ideia e de que forma a queria desenvolver;b) Em primeiro lugar foi pedido a cada aluno que procurasse na escola um objecto qualquer, e que trouxesse para a aula;<ul style="list-style-type: none">a. Os alunos trouxeram caixotes do lixo, saboneteiras, paus, quadros, etcb. A cada aluno foi-lhes perguntado para que servia um objecto, quais as formas pelas quais poderiam ser seleccionados; as respostas variaram entre o objecto que seria um adereço para a coreografia (deram o exemplo da coreografia da aluna F, que utilizou espadas para representar a luta entre os piratas); se por um lado o objecto tem que estar directamente relacionado com o tema e o objectivo do trabalho,

5 Jan. 2010 - 18h30/20h00 - Patrícia Cayatte - EDAM - 4º ano - Nº 1 - 2º P.

por outro o objecto terá que ser manipulado em função do seu propósito, como função; no geral todos os alunos concordaram uns com os outros em como escolheriam um objecto em função do tema do seu trabalho e da utilização que lhes queriam dar; os alunos concordaram também em como existe a necessidade de manipular e trabalhar bastante o objecto, no decorrer do desenvolvimento do trabalho e não só acrescentá-lo no final.

- c. De seguida foi-lhes pedido que definissem, como quisessem, o seu objecto, para que servia, imaginando que tinham elaborado uma história e que aquele objecto era um dos objectos que teriam escolhido como adereço da coreografia. Cada aluno elaborou a sua história na hora, criando uma personagem para si mesmo, uma história, tema, objectivo da coreografia, uma função e forma de manipulação do objecto escolhido; alguns alunos limitaram-se a olhar para o objecto, dizer a sua função real e criar uma história concreta para este; outros alunos, como foi o caso da aluna C, que a partir de caixote do lixo, elaborou uma história em este objecto representaria um animal.
- d. Para a próxima aula ficaram de trazer um outro objecto (à sua escolha), para iniciar a exploração do movimento com o objecto

Registo de estratégias:

- a) Foi pedido aos alunos que apresentassem as suas ideias, sem qualquer intervenção do professor. Os trabalhos finais desta turma serão realizados em grupos. Os alunos disseram com quem é que gostariam de fazer o trabalho final, mas o professor não lhes confirmou quais os grupos reais.

5 Jan. 2010 - 18h30/20h00 - Patrícia Cayatte - EDAM - 4º ano - Nº 1 - 2º P.

b) Todas as questões abordadas neste ponto, foram “lançadas para a mesa”, como um mote para a discussão; Aos alunos iam sendo feitas perguntas, que cada um ia respondendo, e intervindo nas ideias e opiniões uns dos outros, enquanto, à medida que o professor lançava um nova questão, levando desta forma os alunos a partilharem as suas ideias e no fim chegarmos todos ao objectivo do adereço, quais as formas de selecção, como utilizar a sua função ou outra atribuída, como manipulá-lo.

Registo de participação dos alunos:

- a participação específica relativa aos pontos abordados na aula, estão enumerados em cada ponto, sublinhados a cor.

- É de referir no entanto, uma observação feita pela aluna G, no final desta sessão. A aluna comentou que uma das coisas que mais lhe dava prazer nestas aulas de Criação, era a forma como o professor abordava os novos conteúdos. Explicou que, na sua opinião, o professor não se limitava a explicar os conteúdos, ou a dar directamente as respostas correctas. Através das questões que colocava, da forma como lhes solicitava as respostas, as discussões e partilhas que proporcionava, obrigava-os a “pensar”, a usar o cérebro e a imaginação.

Reflexões finais:

a) Alguns alunos ainda estavam inseguros em relação ao que fazer, o que abordar e como aplicar. Assim, foi-lhes dado mais tempo para definirem melhor as suas ideias, sendo que iriam nas próximas aulas iniciar o trabalho de exploração de movimento para este trabalho. Nestas aulas já terão que ter definido o tema, objectivo, mensagem a transmitir ao público e os intérpretes.

b) Em relação a esta primeira abordagem a estes conteúdos, acho que funcionou em pleno. Os alunos demonstraram bastante satisfação e entusiasmo no trabalho abordado nesta

5 Jan. 2010 - 18h30/20h00 - Patrícia Cayatte - EDAM - 4º ano - Nº 1 - 2º P.

aula, e uma grande expectativa no desenvolvimento deste, nas próximas aulas;

Em relação à partilha das ideias, esta é uma turma que por vezes extrapola demasiado. São bastante participativos, mas por vezes não sabem os limites.

Em relação às histórias que criaram, no geral, demonstrou que os alunos conseguiram, rapidamente, criar uma situação fictícia e defende-la como o seu próprio trabalho.

Em relação ao comentário da aluna G, é algo que me deixa bastante satisfeita como professora, no sentido que a minha forma de abordar os conteúdos (neste fase), vai ao encontro da sua opinião. Não faz sentido, explicar tudo como é suposto ser. Numa aula de Criação um dos principais objectivos é trabalhar as capacidades de criação dos alunos. Desenvolver a sua imaginação e sua aplicação prática. Desde o início do trabalho com cada turma costumo dizer a todos, que nada está mal em criação. Algumas pessoas podem gostar e outras não. Algumas pessoas podem perceber e identificar-se e outras não. Nas apresentações de trabalhos, há objectivos concretos a atingir e daí chegar-se a uma avaliação final. No entanto, esta situação não significa que todos achem que é um bom trabalho. Assim, o meu objectivo, ao ouvir o comentário desta aluna, está a ser atingido, porque percebem o caminho que estamos a percorrer, o que estamos a desenvolver e apresentam entusiasmo nesta forma de abordagem, o que é bastante positivo.

Anexo 10

Controlo de Plano de Estudos 09/10

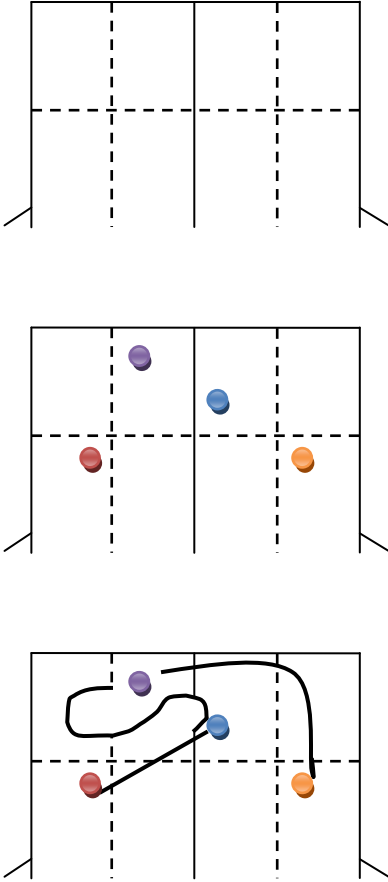


Nível / Ano / turma: 4º Ano

Disciplina: CC

Conteúdos Programáticos	2º Período			Parecer Final	Observações
	Janeiro	Fevereiro	Março		
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do movimento com adereços e imagens - Elementos de composição coreográfica: noção de dueto - Início do desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho pratico e escrito) - Exploração de trabalhos de grupo - Estimular a interpretação - Análise dos seus resultados - Preparação do espectáculo de final do ano 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do movimento com adereços e imagens - Elementos de composição coreográfica: noção de dueto - Início do desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho pratico e escrito) - Estimular a interpretação - Análise dos seus resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de composição coreográfica: noção de dueto - Desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho pratico e escrito) - Estimular a interpretação - Análise dos seus resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de um trabalho sobre um tema (trabalho pratico e escrito) - Estimular a interpretação - Análise dos seus resultados 		

Anexo 11

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Conteúdos	Abordagem / Metodologia	Análise	<u>Obser.</u>	Mês/ Aulas
(4) Percepção Espacial	(4.1) Explora diferentes percursos: trajectórias	(4.1.1) Trajectórias Rectas (4.1.2) Trajectórias Curvas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenho de um palco e sua divisão (individual) ➤ Desenho dos pontos no espaço – cada aluno escolhe dois locais, identifica, e coloca um objecto nos locais marcados ➤ Escolhe qual é o ponto de partida e qual é o ponto de chegada; ➤ Trocaram os papéis com uma colega - cada aluno uniu os pontos mediante uma trajectória escolhida por si para o colega ➤ Cada aluno pegou no seu papel e realizou o percurso e a trajectória que o colega tinha desenhado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite a união, o trabalho de equipa ▪ Trajectórias – noção de inicio e fim de trajectórias ▪ (6) Desenvolver capacidade de socialização <ul style="list-style-type: none"> ▪ (6.1) Desenvolvimento do trabalho de grupo – (6.1.1) a pares ▪ (7) Noção de estrutura coreográfica / Composição <ul style="list-style-type: none"> ▪ (7.1) Criação, memorização e interpretação sequências coreográficas 		Out. Aula nº 11

Anexo 12



Rua Cesário Verde, n.º 26
Urbanização do Buzano
2785-342 São Domingos de Rana – Portugal
Tel.: 351 21 452 80 70 – Fax: 351 21 452 80 79
Email: escolaedam@edam.pt
www.edam.pt

Relatório Informativo

Dado que não recebi nenhuma linha orientadora sobre os pontos a analisar no relatório, que constituirá parte integrante da tese de Mestrado de **PATRICIA MARIA CAMÕES GODINHO CAYATTE**, a apreciar superiormente, e realizado na EDAM - Escola de Dança Ana Mangericão, como Directora da Escola optei por fazer uma apreciação global da professora, no seu contexto EDAM e no impacto do trabalho implementado.

Professora responsável, assídua, pontual e cumpridora dos seus deveres, tanto na preparação adequada dos conteúdos, como na sua aplicação e construção com o aluno, do resultado final.

O grupo etário trabalhado pela professora Patricia Cayatte com algumas bases na área abordada, mas com grandes dificuldades em trabalhar em grupo, partilhar ideias, acolher pares sem escolha própria, que muito beneficiaram desta oportunidade e desafio.

Registo, como Directora da EDAM, o contributo que este trabalho proporcionou aos alunos e, conseqüentemente à própria Escola na exploração, desenvolvimento, produção, vontade e brio na concretização das capacidades criativas, quer em grupo quer de forma singular.

Nas várias apresentações dos trabalhos, para toda a comunidade escolar, foi notória a resposta positiva, ansiedade sadia na apresentação ao outro do que cada grupo procurava demonstrar, o que dá um espírito vivo, criativo e dinâmico à Escola e um estímulo para os próximos executantes.

A Directora



Ana Mangericão
21 Janeiro 2011