



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

EXPRESSIVIDADE E EXPRESSÃO
NAS AULAS DE
TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Mariana Morgado de Oliveira Leite

Orientadora: Doutora Vera Amorim

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

Julho de 2013

Há vinte anos atrás a minha mãe dedicou-me o seu doutoramento.
À minha mãe.

Agradecimentos
A todos os que me foram apoiando..., o meu Obrigada.

RESUMO

A expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica foi o tema escolhido para este projeto de estágio curricular, no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança. O objetivo a que nos propusemos, vai para além de refletir sobre a relação entre técnica e expressividade na dança, visando estimular e valorizar a expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica, não só como elemento potenciador de uma técnica sólida, mas também como fator responsável pela exteriorização de intenções, sentimentos e ações, inerente ao Homem.

Procurou-se relevar a importância do domínio técnico do bailarino, sem contudo descurar nem inibir a sua expressão. O aluno/bailarino deve traduzir no movimento consolidado tecnicamente, as suas experiências, a sua identidade, a expressão integral da dança – expressividade da técnica e expressão interior - reforçando a importância de uma comunicação *mais verdadeira* entre bailarinos e públicos. Neste sentido, o papel da técnica é também colocado em relevo, na medida em que esta agiliza e suporta a expressividade do movimento.

Palavras-chave – Técnica de Dança Clássica, Expressividade da Técnica, Expressão na Dança, Musicalidade e Ensino Artístico

ABSTRACT

Expressiveness in Classical Dance Technique classes was the theme chosen for this internship project, within the framework of the Master's Degree in Dance Education of the Higher School of Dance. The goal we set ourselves goes beyond reflecting on the relationship between technique and expressiveness in dancing; it is aimed at stimulating and enhancing the expressiveness in Classical Dance Technique classes, not only as an enhancer of solid technique, but also as the factor responsible for the expression of intentions, feelings and actions, inherent in Man.

We sought to reveal the importance of the technical mastery of the dancer, without neglecting or inhibiting its expression. The student/dancer should look for his/her experiences, identity, full expression - technique expressiveness and inner expression - in technically consolidated movement, thus reinforcing the importance of a truer communication between dancers and the public. In this sense, the role of technique is also highlighted to the extent that this streamlines and supports the expressiveness of movement.

Keywords – Classical Dance Technique, Technique Expressiveness, Dance Expression, Musicality, Artistic Education

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO GERAL	11
1. Contextualização do Estágio	11
1.1 Caracterização da Instituição de Acolhimento	11
1.2 Princípios Orientadores	12
1.3 Objectivos	13
1.4 Especificidades e Complementaridades de um Ensino verdadeiramente articulado e integrado	14
2. Identificação dos Objectivos do Estágio	15
2.1 Objectivos Gerais	16
2.2 Objectivos Específicos	16
3. Enquadramento Teórico	17
3.1 O que é a Dança	17
3.2 O Corpo Sujeito na Dança	18
3.3 Uma Forma de Expressão	21
3.4 A Técnica e a sua Expressividade	25
3.5 Evolução da Expressividade na História da Dança	28
3.6 O Problema da “tradicional” Dança Clássica vs. Um bailarino versátil, expressivo, intérprete e autor	31
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
1. Tipologia de Estudo	35
1.1 Instrumentos de Recolha de Dados	37
1.1.1 Observação	37
1.1.2 Diário de Bordo	38
1.1.3 Questionário	39
1.2 Instrumentos de Avaliação de Dados	40
1.3 Caracterização da Amostra	40
1.3.1 Curso Básico de Dança - 3º ciclo – Técnica de Dança Clássica	40
1.3.2 Horário da Disciplina	41
1.4 Plano de Ação (cronograma)	42

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	44
1. Apresentação e análise de Dados da fase de Observação	44
2. Apresentação e análise de Dados da fase de Participação Acompanhada	49
3. Apresentação e análise de Dados da fase de Aulas Leccionadas	51
3.1 Bloco 1	51
3.1.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias	52
3.1.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas	55
3.1.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (1º Bloco)	57
3.2 Bloco 2	57
3.2.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias	59
3.2.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas	62
3.2.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (2º Bloco)	66
3.3 Bloco 3	67
3.3.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias	68
3.3.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas	71
3.3.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (3º Bloco)	73
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	75
1. Relação com a Instituição	75
2. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	76
CAPÍTULO 5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	
Anexo A – Grelha de Observação	
Anexo B – Questionário: 1º Bloco	
Anexo C – Questionário: 3º Bloco	
Anexo D – Imagens Metafóricas (seleção de imagens que serviram de apoio ao 1º Bloco)	
Anexo E – Guião Musical	
Anexo F – Programa de Técnica de Dança Clássica	
Anexo G – Concepção Gráfica do Concurso de Jovens Coreógrafos 12/13 – Cartaz e Certificados	
Anexo H – Concepção Gráfica do Curso de Dança de Verão 12/13 – Cartaz e Diploma	

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	– Carga horária 5º vocacional, na disciplina de T.D.C.	42
QUADRO 2	– Plano de Ação do Estágio	43
QUADRO 3	– Tabela de Observação (recolha de dados)	47
QUADRO 4	– Tabela de Observação relativa às Alunas (recolha de dados)	48
QUADRO 5	– Tabela de Observação relativa às Alunas – Continuação I (recolha de dados)	49
QUADRO 6	– Tabela de Observação relativa às Alunas – Continuação II (recolha de dados)	49
QUADRO 7	– 1º Bloco de Aulas - Expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C.	52
QUADRO 8	– Estrutura da Aula Base do 1º Bloco	53
QUADRO 9	– Recolha de Dados do Questionário feito às Alunas no final do 1º Bloco	57
QUADRO 10	– 2º Bloco de Aulas - Musicalidade	59
QUADRO 11	– Estrutura da 1ª Aula Base do 2º Bloco	60
QUADRO 12	– Estrutura da 2ª Aula Base do 2º Bloco	61
QUADRO 13	– Respostas à proposta Guião Musical	64
QUADRO 14	– 3º Bloco de Aulas – Expressão e Interpretação	68
QUADRO 15	– Estrutura da Aula Base do 3º Bloco	69

INTRODUÇÃO

In dance, movements are the motor symbols of actions within the mental life of the dancer. Through action, dance expresses feeling aroused by the sensations of movement. (H'Doubler, 1959, p.88)¹

A dança como arte de comunicação pressupõe a expressão de algo; “em Dança expressivo é aquilo que se torna visível no corpo através dos movimentos.” (Dantas, 1997, p.127).²

Contudo, o esquecimento desta característica, principalmente numa técnica tradicional como a do Ballet, por parte dos alunos e professores, é bem comum ainda nos dias de hoje, em prol de uma preocupação excessiva com a técnica. Expressão é o que se torna visível no corpo – não só o corpo deve deixar transparecer o primor técnico, como também o que o move (impele) quando executa esse(s) movimento(s) com apoio da técnica.

Foi esta noção e princípio que me propus trabalhar e desenvolver com os alunos – a expressividade (tida como o binómio expressão de sentimentos e qualidade de movimento) nas aulas de Técnica Dança Clássica.

O que se aparentemente parece fácil, até porque reduzido à clareza destas palavras, se torna bem mais difícil quando da teorização de conceitos. Assim, em busca desse sentido, surgirão ao longo do texto, naturalmente e sempre que necessário, em diálogo, articulações interdisciplinares entre a T.D.C. e outras técnicas de dança e *idiomas* de movimento.

De que forma se consolida a técnica e se conjugam conceitos estruturais do movimento, sensibilidade musical e intenções, em simultâneo? É neste articular de relações que desperta e se define o bailarino, distanciando-se naturalmente do tão somente executante ou acrobático.

¹ Consideramos o tamanho 10, espaçamento 1,5 para as citações apresentadas isoladamente bem como para quadros incluídos neste relatório.

² Teve-se como orientação o documento aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Dança (2012) sobre Normas para Realização de Citações e Referências Bibliográficas seguindo o Estilo Científico da APA – American Psychological Association (6ed.).

Este relatório pretende apresentar e descrever o estágio realizado na Academia de Música Vilar do Paraíso – escola de ensino vocacional artístico -, no presente ano letivo (2012/2013), inserido no 3º ciclo do Ensino Básico do Curso de Dança, mais precisamente na área de Técnica de Dança Clássica do 5º ano vocacional. O objectivo deste estágio foi, como acima enunciado, o de tentar encontrar o equilíbrio entre o trabalho da expressão em simultâneo com o trabalho técnico, já que estes não são independentes um do outro.

Partindo de princípios e conceitos que valorizam a riqueza da relação entre a Expressão e a Técnica de Dança Clássica, verifica-se que quando a qualidade artística é trabalhada em paralelo com a qualidade técnica – considerando que não é possível trabalhar uma, excluindo a outra – o aluno desenvolve as suas capacidades como bailarino (que expressa ideias, histórias e ritmos com o corpo) indo para além do mero executante técnico, tornando-se mais consciente da expressividade potencial existente e inerente ao próprio vocabulário técnico.

Recorrendo ao modelo Investigação-Ação, assumido como uma metodologia qualitativa na área da Educação – cujo objetivo é melhorar a situação onde decorre a prática –, recolheu-se informação sobre o tema em estudo e sobre o trabalho a ser desenvolvido junto dos alunos e de profissionais da dança, recorrendo à observação direta e respetivo registo em diário de bordo, bem como apoiada em pequenos questionários. Desta forma, procurou-se compreender de que modo os alunos deste grau de ensino percebem o trabalho expressivo, numa disciplina em que muitas vezes a preocupação técnica se sobrepõe à qualidade artística, e traçaram-se e aplicaram-se estratégias de modo a clarificar o princípio e a alcançar o equilíbrio pretendido.

Os conceitos operacionais, considerados para o objetivo enunciado, definiram-se intencionalmente sintéticos, apesar de se reconhecer a sua complexidade; esta opção prende-se com a *subjetividade* do tema que sempre suscitou distintas teorias/interpretações e com a necessidade de simplificação, com o intuito de uma melhor articulação e compreensão dos mesmos.

- Técnica de Dança (Clássica) – princípios estruturantes do método e da forma de execução, anatomicamente correta, dos movimentos;

- Expressividade da Técnica – qualidade do que é expressivo; características qualitativas (artísticas) do vocabulário técnico;
- Expressão em Dança – ato de exprimir intenções, sentimentos e emoções;
- Musicalidade – capacidade de se expressar musicalmente, de intuitivamente articular ritmo, melodia e tempo e, ao mesmo tempo, de incorporar o que a música sugere (carácter e ambiente), refletindo no movimento estas componentes.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO GERAL

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO³

A Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP) é uma das instituições educativas da freguesia de Vilar do Paraíso e uma das escolas de ensino vocacional artístico do concelho de Vila Nova de Gaia, integrando a rede de instituições do Ensino Particular e Cooperativo. Instituída em Fevereiro de 1979 pelo Prof. Hugo Berto Coelho, foi oficializada em Maio de 1990 e possui autonomia pedagógica desde 2007.

Evidenciando desde sempre uma orientação pedagógica centrada na interação ativa e criativa, geradora e consolidadora de competências / capacidades adequadas para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI e do mercado de trabalho em transformação, a escola disponibiliza cursos oficiais na área da música e da dança em regime supletivo, articulado e integrado correspondente ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Lecciona igualmente o curso de ballet desde 1980, suportado metodologicamente pelo programa da *Royal Academy of Dance* (Londres).

As aulas de dança jazz e cursos de iniciação de música e de dança desde o pré-escolar, em regime livre, também enquadram a sua oferta, abrindo portas a todos aqueles que desejam aprender as Artes, mas sem pretensões de seguir um plano de estudos oficiais, isto é, sem propósito vocacional.

Em 2003, criou o curso de Teatro Musical⁴, único em Portugal, cujo processo de homologação se encontra a decorrer no Ministério de Educação. Presentemente a certificação deste curso passa pelo protocolo celebrado com uma reconhecida escola de teatro musical de Londres - a *Mountview Academy of Arts*.

Tem prosseguido assim, um percurso sólido e meritório que tem vindo a ser

³ Agradece-se a disponibilidade do Professor Hugo Berto Coelho, diretor da AMVP, pela cedência de informação relativa à instituição de acolhimento.

⁴ Este curso proporciona uma formação específica em artes performativas, destacando-se a interpretação, a voz (falada e cantada) e a dança; vertentes interventivas em Musicais.

positivamente avaliado e reconhecido, quer nacional quer internacionalmente.

A escola tem, desde 2009, novas instalações e um novo regime, o ensino integrado⁵, a funcionar com o 2º CEB e 3º CEB até ao 8º ano.

Presentemente a Academia de Música de Vilar do Paraíso é uma escola cuja população é constituída por: 91 docentes, 3 Diretores Executivos, 13 funcionários e 909 alunos, sob direção pedagógica colegial. É a este órgão (direção pedagógica) que compete a gestão dos cursos ministrados, bem como a orientação vocacional artística dos alunos.

Não obstante a sua dimensão, quer ao nível físico de instalações quer ao nível da comunidade educativa, a instituição desenvolve um reconhecido esforço de integração e participação dos familiares dos alunos através do Coro de Pais e da Associação de Pais e Alunos. A abertura à comunidade estende-se ainda ao projeto Academia de Adultos que possibilita aos mais velhos o acesso a diversas atividades.

A AMVP é uma escola aberta à comunidade, como prova a colaboração desenvolvida com as mais diversas instituições locais, reforçada pelo entusiasmo e participação dos membros que a integram nas mais variadas iniciativas. Sendo claramente uma instituição ativa na sociedade local, tem-se vindo a afirmar como agente cultural de relevo no concelho de Vila Nova de Gaia e Grande Porto, promovendo, divulgando e dinamizando os valores culturais, artísticos e musicais.

1.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A Academia de Música de Vilar do Paraíso promove um ensino especializado, cujo objectivo fundamental é o desenvolvimento de competências artísticas nos seus alunos (nas áreas de música, dança, teatro e teatro musical), e, a partir do ano lectivo 2009-2010, também competências ao nível do ensino regular (ensino integrado).

Esta formação é ministrada de modo a promover o sentido estético dos

⁵ O ensino integrado consiste num currículo que integra a componente académica regular e a componente vocacional artística (música ou dança), leccionada na mesma escola. O ensino integrado tem a vantagem de eliminar os problemas de compatibilidade de horários e deslocações entre escolas, proporcionando aos alunos que querem estudar música ou dança um ambiente de aprendizagem plena.

educandos e as suas capacidades críticas, tanto ao nível imediato da fruição da oferta artística, como na relação mais ampla que os jovens começam a construir com a sociedade em que se inserem. É meta da AMVP que os alunos se assumam como pessoas potencialmente autónomas, empreendedoras e responsáveis, com projetos de vida diversificados, construtores das suas aprendizagens, garantindo-lhes o acompanhamento pedagógico, incitando ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa e de inovação e fomentando a sensibilização para a defesa do património cultural.

A AMVP desenvolve vocações criativas nos seus alunos desde o nível pré-escolar e, com regularidade, tem contribuído para a formação de profissionais nas suas áreas de especialização.

1.3 OBJETIVOS

Neste contexto o projeto educativo da AMVP é claro quanto à visão e missão desta instituição de ensino, do qual transcrevemos (Projeto Educativo 2010-2013, AMVP, 2013, p.21):

Face às constantes mutações sociais, à escola cabe o papel crucial de refletir sobre a sua atuação na comunidade educativa, na democratização do ensino e na construção de projetos multifacetados. Enquanto escola aberta, a AMVP propicia o direito à educação e está receptiva a novos desafios que o meio social proponha, num processo de permanente construção e adaptação às realidades atuais.

Assim, a AMVP tem por objetivos:

- Contribuir significativamente para a formação dos jovens (saber ser/estar/fazer):
 - Dotando-os de instrumentos e conhecimentos válidos para a sua vida pessoal e social (saber ser);
 - Promovendo as temáticas da cidadania e da formação cívica (saber ser);
 - Projetando a identidade da escola para a comunidade local através do portal www.amvp.pt (saber ser);
 - Promovendo a aquisição de competências e o sucesso escolar nos domínios da educação artística especializada nos âmbitos da música, da dança, do teatro e do teatro musical dos seus alunos, assim como no quadro do currículo nacional (ensino integrado) (saber fazer);
 - Sensibilizando para os valores estéticos, partindo do trabalho individual e

- estendendo- se ao trabalho colectivo (saber fazer);
- Definindo critérios coerentes e justos de avaliação das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares permitindo a interdisciplinaridade (saber fazer);
 - Apoiando o desenvolvimento de programas e projetos de comprovada relevância educativa/artística (saber fazer);
 - Criando e desenvolvendo atividades artísticas que proporcionem uma participação ativa dos alunos conferindo-lhes um leque abrangente e enriquecedor de experiências (saber fazer/estar);
- Procurar na qualidade do ensino o vector principal da sua atividade, através de:
 - Um corpo docente com formação superior e profissionalização, que articule competências curriculares com pedagógicas e humanas, entre outras;
 - Profissionais responsáveis e impulsionadores de uma cultura de transparência e partilha, empenhados no sucesso escolar e educativo de todos os alunos e na orgânica da AMVP;
 - Boas práticas educativas;
 - Interação escola/encarregados de educação, visando uma participação ativa e cooperante nas atividades disponibilizadas pela AMVP;
 - Ações de formação disponibilizada pela direção da AMVP, ou outras, a curto e médio prazo, para o corpo docente e não docente;
 - Funcionários administrativos e auxiliares de ação educativa como parte primordial na dinâmica da comunidade escolar;
 - Criação de uma estrutura que permita um serviço especializado de orientação e desenvolvimento pessoal;
 - Mecanismos de prevenção e intervenção em situações de falta de motivação / interesse;
 - Implementação de padrões de qualidade com base num modelo sustentado, interiorizado e melhorado de autoavaliação;
 - Celebração de protocolos e parcerias que facilitem a abertura da escola ao exterior;
 - Formação de públicos críticos, reflexivos, assíduos e atentos à programação cultural;
 - Melhorias no global, em termos percentuais.

1.4 ESPECIFICIDADES E COMPLEMENTARIDADES DE UM ENSINO VERDADEIRAMENTE ARTICULADO E INTEGRADO

Relativamente à vertente de ensino artístico a AMVP tem vindo a responder à comunidade educativa, oferecendo os regimes de ensino articulado, integrado, supletivo (com apoio estatal) e livre. Um ensino de qualidade e centrado nas

necessidades específicas do aluno; uma relação de parceria escola-pais; um corpo docente especializado, interessado na sua formação contínua, estável e empenhado, dotado de espírito de equipa; um edifício construído de raiz, onde é visível a rentabilidade dos espaços e a adequação dos mesmos ao tipo de ensino ministrado, são alguns dos pontos fortes da instituição. Há, naturalmente, outros aspetos que carecem de maior atenção, nomeadamente o de uma efetiva consciencialização para este tipo de ensino; a promoção de uma cultura artística e articulada com as demais disciplinas; o propiciar de momentos de desenvolvimento inter e intrapessoal para os alunos; a elaboração de um plano de atividades integrado a todos os níveis; o intercâmbio com demais instituições afins, entre outros.

Naturalmente que como qualquer projeto educativo este é objeto de uma constante reflexão no sentido de identificar situações a melhorar, permitindo o adotar de estratégias que respondam a essas necessidades e ao natural desenvolvimento de uma instituição que pretende dar resposta aos reptos de uma sociedade em constante transformação. A capacidade de o fazer reside na identidade / perfil da instituição que, no caso da Academia de Música Vilar do Paraíso, adquire especial relevância já que, como se pode ler na Conclusão do seu Projeto Educativo 2010-2013).

A proximidade entre todos os atores da comunidade educativa e a sua participação ativa foi, desde sempre, uma das essências desta Academia, o que lhe confere um carácter informal na comunicação. Consequentemente existem algumas falhas nesta área que daí advêm, mas revela-se também um fator de coesão e familiaridade. (p.33)

2. IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Com base na experiência pessoal detida nesta área artística, colocou-se a seguinte questão à partida: como trabalhar/desenvolver a expressão nas aulas de Técnica de Dança Clássica (T.D.C.), uma vez que o bailarino reflete naturalmente a sua personalidade enquanto dança e a própria técnica contempla/inclui uma expressividade inerente, sem deixar que a técnica se sobreponha?

Com este estudo, pretendeu-se alcançar os objectivos relativos à questão da

complementaridade que se pretende entre expressão e técnica nas aulas de Técnica Dança Clássica.

2.1 OBJECTIVOS GERAIS

Assim, os objectivos gerais incluem o propósito de:

- Dar a conhecer e estimular a expressividade potencial existente no vocabulário de T.D.C.;
- Trabalhar a sensibilidade musical, determinante para um movimento dançado;
- Desenvolver, em espaço de aula, a capacidade de conscientemente expressar/comunicar (através do movimento) intenções, emoções e sentimentos.

2.2 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Relativamente aos objectivos específicos pretende-se:

- Trabalhar o movimento expressivo através da conjugação de outras componentes do movimento como a dinâmica, a fluidez, a direcção, o foco e a respiração com as características intrínsecas a cada movimento do vocabulário técnico;
- Incidir na capacidade artístico-expressiva do vocabulário técnico, estimulando os alunos através da visualização de imagens, de entoações vocais e da explicação da função/característica (qualidade) de cada movimento;
- Promover a sensibilidade musical, determinante para o trabalho expressivo; apreender as características musicais (dinâmica, carácter, *nuances*, etc.) e incorporá-las no movimento;
- Motivar as alunas a participar/partilhar nas escolhas musicais adequadas aos exercícios;
- Articular a função/característica (qualidade) do movimento com o que se pretende expressar – intenção, emoção, sentimento – através da sugestão de *adjetivos* de personalidade no decorrer da aula;
- Interpretar um personagem de acordo com a peça de repertório trabalhada.

O recurso a estratégias diversificadas aplicadas em espaço de aula, permitirão intervir no sentido de alcançar os objetivos acima descritos, por forma a promover o equilíbrio – e necessária complementaridade - entre a expressão e a T.D.C..

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1 O QUE É A DANÇA

Self-expression and physical release may thus be seen as the two basic motives for dance. Dance itself, however, takes a wide variety of forms, from simple spontaneous activity to formalized art or from a social gathering where everyone participates to a theatrical event with dancers performing before an audience. (Mackrell, s.d., n.p.⁶)

Dar uma resposta à questão colocada não é fácil. Definir a dança como uma forma de Arte que se expressa pelo movimento do corpo *conduzido* pela musicalidade, traduzindo ideias e emoções, com intenção de interagir e comunicar, poderá ser um de outros tantos caminhos possíveis.

Na verdade, o conceito de dança surge aberto e não fechado, justificando um sem fim de interpretações. O articulado com outros conceitos de natureza filosófica, tais como o de movimento, sentimento próprio (*inner feeling*) e ação intencional, também estes de difícil esclarecimento, a que acresce, ainda, a noção de técnica – domínio de um vocabulário específico – considerada como estrutura basilar na dança; e a noção de estética – acentuando o perfil qualitativo do movimento -, justificam uma definição truncada.

Seja como for, “dance as a powerful impulse and dance as a skillfully choreographed art” (Mackrell, s.d., n.p.) são conceitos a ter em consideração para a definição de dança. Vai também neste sentido a referência feita por Lacerda & Gonçalves, de que a dança permite ao Homem comunicar e expressar o seu *inner feeling* “tendo a faculdade de tomar consciência dos padrões que os seus impulsos criam e de aprender a desenvolvê-los, remodelá-los e usá-los, enriquecendo a imaginação e aprimorando a expressão.” (Lacerda & Gonçalves, 2009, p.108).

É neste sentido que algumas tentativas de definição de dança tendem a acentuar a capacidade e qualidade de expressão potenciadas através do

⁶ n.p. (não paginado).

movimento/gesto, como sublinha Porte citando Delsarte:

(...) quantas coisas precisam ser escritas para exprimir um sentimento? Um volume não bastaria, no entanto um gesto apenas é capaz de dizê-lo (...). Este volume não poderia expressar o que um singelo movimento poderia fazê-lo, pois um singelo movimento expressa todo o meu ser. Toda inteireza do homem se expressa no gesto, por isso o gesto é persuasivo, é o agente direto da alma, diz sobre tudo. (Porte, 1992 p.82)

A perspetiva fenomenológica evolui, definindo a dança como um espaço de criação de formas metafóricas (virtual) do sentimento humano.

O conceito de dança é, assim, como já mencionado um conceito aberto, *em construção*, para o qual têm vindo a contribuir diversos autores, apresentando distintas ou semelhantes perspetivas consoante a valorização de um ou outro aspeto em particular. O capítulo intitulado Análise de Literatura da Tese de Doutoramento de Robalo, E. (1995), é na nossa opinião bastante esclarecedor desta situação.

De qualquer forma, e para o objetivo que nos propusemos, importa acentuar que a dança, ou melhor a capacidade de dançar tem-lhe implícita a associação / complementaridade entre a mestria técnica e a competência expressiva.

3.2 O CORPO SUJEITO NA DANÇA

Eu trago para a vossa apreciação um objeto que é o mais elevado de todas as ciências. Ele é mais belo que as esculturas de Phidias. Ele encerra mais harmonia do que todas as obras de Beethoven, de Mozart e mais poesia do que já foi revelada pelos maiores poetas do mundo. (...) Trata-se, caros senhores, da obra-prima de Deus, trata-se de vós mesmos! Trata-se daquilo que o homem mais ignora no mundo, quer dizer, o homem. (Delsarte através de Porte, 1993, p.78)

Foi com estas as palavras, proferidas no âmbito de uma conferência à Escola Real de Medicina, que François Delsarte⁷, uma das referências de maior

⁷ François Delsarte (1811-1871) nasceu em Solesmes, uma pequena vila no norte da França. Com 14 anos deslocou-se para Paris com o objetivo de aprofundar os estudos de canto na Escola Real de Música Declamação de Paris. Obrigado a desistir de uma carreira nessa área, uma vez que, por má orientação, danificou completamente a sua voz, dedicou-se então à teorização da ideia de expressividade do corpo, revelada pela tríade voz-palavra-gesto (emoção pensamento-vontade), conforme referem Soares & Madureira (2005, p.77).

envergadura no contexto da dança moderna, se focava no ser humano para poder evoluir para o seu objeto de estudo – a expressividade deste -, interessando-se por compreender o gesto na sua capacidade de relacionamento com o corpo, tanto físico (biomecânico) como psíquico (emocional). Como Ser no mundo, o Homem tem de ser percebido e avaliado como um todo completo que integra (e vive pela) percepção/ação e emoção, razão e sentimento. A separação entre as partes põe em risco a sua essência. Segundo Lima & Kunz (s.d.), a expressividade está presente no comportamento humano, integra a vivência humana.

O ser-no-mundo engloba todas as dimensões do homem, do físico ao sensível, das relações consigo mesmo e com os outros, até seus valores pessoais, sociais e culturais. Portanto, é a partir da interação com o mundo que o indivíduo vai formando a sua própria identidade ao simbolizar suas experiências, desenvolver sentimentos em relação às pessoas e coisas e ao agir no meio em que vive. (Bauman & Carvalho, 2005, p.64)

O corpo surge como um lugar próprio do próprio, onde se inscreve a sua história, a sua identidade, a sua forma de expressão, onde este se transforma consoante a experiência. Ninguém é – como indivíduo - sem um referencial espaço-temporal preciso, definido por um ambiente cultural próprio de um tempo histórico (sendo este marcado pelos vetores político e socioeconómicos da época, contemporâneos), o qual, muito naturalmente, marca a construção e evolução da sua personalidade, a par das marcas que nesse contexto, um determinado grupo social – aquele em que o indivíduo se integra – evidencia: crenças, valores, sentimentos, leis. Neste sentido, a totalidade da existência conduz à totalidade da experiência.

(...) o corpo próprio é considerado um espaço eminentemente expressivo, visto que primeiramente o fenómeno expressivo é vivido, a expressão significa a capacidade de transcendência inerente a cada dispositivo corporal, cujo alcance perpassa esses dispositivos, num sentido de afirmar a totalidade. (Lima, 2006, p.53)

Nas palavras de Bauman & Carvalho (2005) não é possível proceder à dissociação entre o corpo que dança e o corpo que vive, já que o bailarino ao dançar carrega a sua experiência de vida, vivendo, assim, a sua própria história.

Ainda nesta linha, Lima (2006) chama a atenção para a consciência que se deve ter ao apreciar uma coreografia, na medida em que os intérpretes transportam para o palco as suas vivências e experiências.

(...) o artista não traduz suas próprias emoções seria simplesmente reduzir o conceito de expressão, pois todo o conhecimento reporta-se a experiência e não podemos conhecer coisa alguma que não tenha relação com a nossa experiência vivida, com a consciência corpórea, superando a visão dicotómica de corpo/mente, sensibilidade/razão. (Lima, 2006, p.57)

Podemos então dizer que o corpo físico revela-se forma, estrutura e instrumento técnico, enquanto o corpo sensível descobre (abre-se num) um movimento expressivo ao dialogar com o corpo físico. Corpo físico, porque nos movimentamos, complementamo-nos com a técnica (como extensão), modificamo-nos através do trabalho e do esforço; corpo sensível, porque sonhamos, imaginamos, vivemos e experienciamos.

Pelo que se percebe que Bauman & Carvalho (2005), citando William Forsythe⁸ refiram o papel do coreógrafo como aquele que somente apresenta o esboço de uma ideia, deixando ao corpo-sujeito, ao intérprete, o completar da mesma, uma vez que este integra a sua natural capacidade física, com a sua própria dimensão sensível, enquanto executa. Pelo que, ainda na esteira dos mesmos autores, pensamento, ação e sentimento são indissociáveis. É neste mesmo sentido, que “O corpo [expressão] em movimento, encontrando a Arte, torna-se Dança.” (Bauman & Carvalho, 2005, p.63).

A consciência do que se pretende comunicar imprime ao gesto(s) e movimento(s) dimensões quantitativas e qualitativas que configuram, sem dúvida, uma intenção; este desígnio dota cada movimento de *personalidade*: mais ou menos rápido, mais ou menos profundo, marcado (intenso), mais ou menos extenso, com maior ou menor espontaneidade, desenhando-o em conformidade com a intenção (com a mensagem), comunicando adequadamente com o outro(s); dito de uma outra forma, a *personalidade* de cada movimento(s) revela-se pela especificidade do esforço realizado, o qual evidencia características distintas de acordo com os objectivos a alcançar. Em termos finais poder-se-á afirmar que a intencionalidade concorre para o desejo de alcançar uma expressividade integral, total. “A expressão

⁸ Em entrevista para o canal Film & Arts, a 25 de Março de 2002.

no âmbito artístico se manifesta na forma simbólica, instigada por uma forte motivação, as formas expressivas são geradas no bojo de uma intencionalidade (...).” (Lima, 2006, p.58).

Em parêntesis, porque não é nossa intenção explorar esta vertente:

(...) intencionalidade esta que diferencia e individualiza cada movimento, pois somente a intenção adequada é capaz de produzir o efeito desejado. São as diferenças na velocidade, intensidade, amplitude, fluência de um dado movimento, ou seja, as características intrínsecas do esforço, que nos tornam capazes de atingir objetivos diferenciados. (Bauman & Carvalho, 2005, p.66)

Quando se pesquisam e criam movimentos ou quando se combinam movimentos já existentes, estes servem o propósito de comunicar uma ideia ou objetivo, ação ou razão, uma intenção. Não podemos portanto falar de expressão livre de intenção. Deve-se, então, falar de uma intenção-expressiva, entendendo esta como a própria ação expressiva, que faz o corpo movimentar-se.

Na Dança, a intencionalidade operante consiste não só no movimento consciente, mas na ação (ou talvez poderíamos chamar de desejo) que orienta o movimentar-se rumo a um objetivo próprio do ser humano. A intencionalidade sugere uma busca que é própria e relevante de cada indivíduo, como uma construção do contexto e da realidade de cada um.

A intencionalidade é capaz de potencializar no ensino da Dança a criatividade, a coragem, o aprendizado da tomada de decisão, de modo que, a motricidade tenha uma conotação de individualidade reforçada pelo sentido que cada pessoa emprega e expõe em seu movimentar. (Alvarenga, Pereira & Mortari, 2009, n.p.)

3.3 UMA FORMA DE EXPRESSÃO

Na sequência da ideia defendida anteriormente, de que um corpo não é só físico, mas também sensível – um corpo-sujeito –, não é difícil perceber que a expressividade, a sua reprodução enquanto expressão artística, se manifesta de distintas formas (porque dependentes do eu-sujeito).

“O fenómeno expressivo (...) é materializado no movimento, representando um modo de ser e estar no mundo. A experiência do mundo unifica e não suprime a diversidade da existência; ao falar em expressividade, fala-se em movimento

humano.” (Lima, 2006, p.58).

Neste sentido, a arte de expressar é intrínseca à existência humana. A emoção humana, pessoal, tem um significado na medida em que se relaciona com o sentimento e a forma como este se manifesta condicionado pela vivência e experiência humana. Repetindo, consideramos expressivo um corpo que interpreta uma ação, uma reprodução de movimentos, como um corpo que vive essa mesma ação, vivenciando o momento.

Assumindo a Dança como arte que encerra no corpo a capacidade de se expressar, não podemos ignorar o fato de que é necessário aprender o vocabulário técnico para que possamos *escrever* com os movimentos, articular sequências coreográficas, errar e corrigir; expressar e fazer-se entender. “A expressão corporal, resgata e desenvolve todas as possibilidades humanas, (corpo e psique), encerradas no movimento corporal (...).” (Silva & Schwartz, 1999, p.169).

Justificando-se que a questão em debate seja, ainda e mais uma vez, em torno do valorizar da expressividade própria da Dança e do Homem como Ser Humano.

Numa perspectiva prática, entendemos ser útil apresentar alguns conceitos em relação ao desenvolvimento de competências, conhecimentos e compreensão de expressão em dança retirados de um artigo elaborado por Smith-Autard (1994), para a conferência *Dance and Child International 6th Trienal International Conference*, cujo tema foi *Expression and Form in the Art of Dance in Education*, no qual a autora, definindo os conceitos de criatividade, exploração/execução e reflexão/avaliação como basilares para o modelo de dança educacional, enuncia uma primeira sistematização, tendo em conta o desenvolvimento de *skills*, o conhecimento e a compreensão de expressão e forma em Dança.

Não se trata de um estudo centrado na T.D.C., contudo, uma vez que o conceito de expressão é transversal, e a clareza da informação apresentada nos pareceu muito válida, entendeu-se pertinente referir alguns dos elementos constantes da sistematização, porque mais diretamente relacionados com a prática desenvolvida em Estágio.

Passo a reproduzir (sendo a tradução livre, da nossa responsabilidade):

Expressão em Dança:

- Compreensão e interpretação de temas / ideias;
- Tradução de temas / ideias para a Dança; ou seja em ação simbólica;

- Exploração de temas através do movimento / ideias articuladas com os conceitos de movimento (ritmo, espaço, tamanho, energia, entre outros);
- Compreender como o acompanhamento musical deve ser usado;
- Aquisição de competências físicas/ações trabalhadas de acordo com os conceitos de movimento ritmo, espaço, tamanho, energia, entre outros) e/ou técnicas de dança específicas;
- Execução das ações físicas com coordenação, precisão, fluência, controlo, equilíbrio, postura e confiança;
- Prática de coordenação na ligação de movimentos em frases coreográficas;
- Execução do conteúdo concentrando-se na expressividade através da variação de dinâmica, espacial e relações;
- Desenvolvimento das qualidades performativas tais como extensão, projeção e foco, por forma a *transmitir* sentido.
- Concentração na postura do corpo, clareza estética e posição, de forma a realçar o significado. (pp.3-4)

Pode-se verificar que existem vários parâmetros que remetem para uma série de ferramentas que permitem a tradução e transformação do tema que se pretende trabalhar em movimento. Estes conceitos estruturais do movimento, bem como as técnicas específicas dos distintos estilos de dança, constituem as ferramentas a que nos referimos. Desta forma antecipamos, que sem estas o resultado expressivo não seria o mesmo; este só se descobre em plenitude enquanto potenciado pela técnica.

Durante muito tempo a ideia de expressão esteve ligada à *self-expression*, referindo-se à libertação de sentimentos. “L’expression, à un premier degré, correspond à l’extériorisation spontanée de ses sensations et de ses émotions, lesquelles peuvent aussi se traduire corporellement de façon élaborée.” (Martinet, 1991, p.17).

Contudo, desde Laban⁹ o conceito tem vindo a sofrer alterações; o modelo de

⁹ Rudolf Laban (1879-1958) was born in Austro-Hungary. Laban was a dancer, a choreographer and a dance / movement theoretician. One of the founders of European Modern Dance, his work was extended through his most celebrated collaborators, Mary Wigman, Kurt Jooss and Sigurd Leeder. Through his work, Laban raised the status of dance as an art form, and his explorations into the theory and practice of dance and movement transformed the nature of dance scholarship. He established choreology, the discipline of dance analysis, and invented a system of dance notation, now known as

Laban reconhecia que os sentimentos/emoções expressos através da dança refletiam memórias de experiências pessoais, não sendo por isso espontâneos ou resultantes do momento, pelo que não era mais possível associar este conceito somente à sua dimensão de *self-expression*. Princípio defendido por Smith-Autard quando escreve:

(...) a composer has to objectively select movements and shape them in time and space in order to make the feelings visible in the dance and the performer has to re-create the feelings through the given movements in order to project the meanings in the dance. Both these processes require knowledge and understanding of techniques and practices in the art of dance so that they can be employed fittingly to create the expression intended.

(...) In summary then, expression in dance is objectification of subjectivity through imaginative combination of knowledge and experience of life with knowledge and experience of the constituent features and techniques of the art of dance. (Smith-Autard, 1994, p.6)

Desta forma pode-se considerar que a expressão em dança parte do conhecimento do que se pretende comunicar, passando pelo processo artístico de transposição para o movimento codificado, sendo dançado/apresentado ao público como imagem simbólica. Dito de uma outra forma, sem o recurso ao vocabulário técnico, não é possível traduzir uma ideia/tema numa sequência coreográfica; só o conhecimento da técnica permite alcançar a expressividade própria da dança. Aqui reside a disparidade entre a expressão gestual, natural, praticada no quotidiano, da expressão estilizada e tecnicamente trabalhada.

Percebe-se, portanto, que a expressão a que nos referimos aquando da especificação do propósito da Dança é uma expressão trabalhada, moldada segundo técnicas e aquisição de competências que atuam no sentido de codificar/estilizar intenções, emoções e ações.

Assim, evoluindo a partir desta base e introduzindo já o próximo tema, entende-se que estas ferramentas a que chamamos técnicas e/ou outras competências do movimento são igualmente importantes na expressão e dependentes desta, e vice-versa. Este conteúdo expressivo é trabalhado lado a lado com a técnica, nas aulas de técnicas, de repertório, de improvisação, composição, nos espetáculos e mostras.

Labanotation or Kinetography Laban. Laban was the first person to develop community dance and he has set out to reform the role of dance education, emphasising his belief that dance should be made available to everyone. Disponível em <http://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/our-history/rudolf-laban>

Claro que, quando nos referimos a técnicas específicas como a da Dança Clássica, estamos a falar de movimentos altamente codificados e estilizados, que transportam em si mesmos uma inerente expressividade, que pode inibir a expressão do bailarino.

Na verdade, técnicas deste perfil como, por exemplo, a Técnica Graham, não permitem a criação de novos movimentos; no entanto, não é possível ignorar que quem a executa é humano, e neste sentido regressa novamente ao *jogo* o conhecimento pessoal que a pessoa tem ou vai ter sobre o(s) tema(s) em causa e como os vai interpretar. É importante salientar mais uma vez que o corpo-sujeito imprime os seus sentidos, emoções, histórias no que executa. Desta forma, “a transformação do vocabulário gestual em movimento dançado – ou *forma significativa* – pelo moldar dinâmico dos elementos que designei expressivo-formais numa interdependência, destacando as qualidades intrínsecas das configurações do movimento.” (Robalo, 1998, p.359), reforçando o princípio que temos vindo a defender da impossibilidade de separar o trabalho técnico do trabalho expressivo.

3.4 A TÉCNICA E A SUA EXPRESSIVIDADE

Recorrendo às palavras de Martha Graham, “A técnica (...) é o que permite ao corpo chegar à sua plena expressividade (...). Adquirir a técnica da dança tem apenas um fim: treinar o corpo para responder a qualquer exigência do espírito que tenha a visão do que quer dizer.” (Garaudy, 1980, p.97). O que, numa primeira leitura, poderá significar que sem a técnica, não será possível responder ao objetivo proposto.

É precisamente neste sentido que a técnica se define como instrumento de base; é ela que garante a limpeza ou pureza do movimento, o atingir da perfeição estética consagrada pelo ballet clássico, que com ela se identifica e através dela se expressa como linguagem; é pela técnica (pelas condições estruturadas por esta) que o movimento – do corpo que dança – se consolida na execução de saltos e de piruetas, se eleva e amplia, expressando *formalmente* modos de sentir, apelando à compreensão através dos sentimentos. E, desta forma, realça o que é belo. O que é belo no sentido do que é esteticamente belo, do que é coerente e musical, do que representa um estado de harmonia puro.

A técnica confere, assim, ao bailarino disponibilidade para se manifestar, para se expressar segundo um determinado código que domina. A técnica é uma forma de executar os movimentos, que resultante de uma aprendizagem e de preparação intensiva, permite ao bailarino organizá-los segundo as suas intenções, por forma a expressar-se da melhor forma possível. Além de auxiliar o corpo na sua manifestação individual também o potencial expressivo da própria técnica concorre nesse sentido; na medida em que é dominada pelo bailarino e se dilui naturalmente no fluir do movimento(s) é que, então, o bailarino se expressa.

Como escreve Botha, “In the same way that a musician has to master the technique of playing his instrument before he can begin to find freedom in playing, a dancer trains extensively before finding freedom in the restriction of a codified technique such as ballet (...).” (Botha, 2006, p.9); e sublinha Martinet, “Pour connaître un langage, il faut savoir de quoi il est fait (le contenu) et comment l'utiliser (la forme).” (Martinet, 1991, p.17).

Reforçando as ideias expressas, o bailarino, à semelhança de outros artistas (músicos, pintores, escultores), tem que conhecer e dominar a linguagem através da qual se expressa, por forma a enriquecer e consolidar o seu vocabulário corporal; não obstante a técnica deve sempre ser vista como um meio e não como um fim em si mesma.

Há, assim, que tomar consciência que a preocupação excessiva com a técnica pode reduzir (inibir) ou até mesmo fazer esquecer a capacidade expressiva - na dança, a técnica “apresenta-se enquanto um elemento que em certa medida acaba se sobrepondo à experiência estética, remetendo-nos a um conceito e uso reducionista e vulgar desse elemento (...) esvaziando alguns fundamentos que alimentam o fazer arte e uma educação estética, ou seja, as experiências perceptivas e expressivas do sujeito (...).” (Lima, 2006, pp.36,37).

Encarar a técnica como instrumento que estrutura e comunica o conhecimento que se tem acerca do corpo e das suas capacidades de movimento parece ser, realmente, a atitude mais correta para que o bailarino se revele como artista que se expressa. Castro concordando com Robatto (1994) reforça esta ideia ao afirmar que “É preciso saber lidar com a indispensável disciplina técnica, sem bloquear a sensibilidade e a imaginação do dançarino, sem as quais ele nunca será um artista completo.” (Castro, 2007, p.124); com o que concorda H'Doubler: “he must train the body to be responsive to the expressive mind.” (H'Doubler, 1959, p.70)

Dando seguimento a esta ideia, da valorização da técnica (e sua expressividade), mas sem se ignorar o papel essencial da expressão individual (aquando do trabalho técnico), são vários os autores que dissertam sobre esta temática, os quais globalmente anotam o facto de o bailarino demonstrar maior preocupação em trabalhar a vertente técnica negligenciando – ou colocando num segundo nível – a expressividade do movimento e a interpretação. A contínua repetição visando a perfeição técnica, se bem que necessária, acaba por condicionar a expressão do *eu* afetivo e sensível.

Ou seja, a evolução do treino e condicionamento físico, bem como a competitividade técnica existentes atualmente, ao serem tidos como um fim e não como uma oportunidade para o explorar de um vocabulário mais amplo, não permitem a manifestação do corpo-sujeito, ofuscando a sua expressividade.

É neste mesmo sentido que interpretamos as palavras redigidas por Xarez:

Esse tecnicismo, ou seja, quando se confundem meios com finalidades e a técnica passa a ser um fim em si mesmo, pode de facto ser inibidor da expressão e criatividade. A dança não pode ser um desfile de habilidades técnicas (...). O virtuosismo técnico terá sempre espectadores mas pede-se que a dança, tal como a música, seja um pouco (de preferência, muito) mais do que isso. (Xarez, 2013, p.129)

Reforçadas por Lima quando escreve que:

A mensurabilidade das competências técnicas, presentes no rendimento físico, está também presente na dança reduzindo a mesma numa realização instrumental e mecanizada dos movimentos onde os sujeitos já não mais se questionam o que sentem, mas o que conseguem fazer (...). (Lima, 2006, p.36)

Na verdade, o tempo presente ao privilegiar a tecnologia e a comunicação instantânea, negligencia o contacto/comunicação pessoal e social, destrona a espontaneidade, a intencionalidade e a expressividade naturais, próprias do ser humano.

A propósito deste tema e em forma de parêntesis, Lima recorrendo às palavras de Saraiva Kunz sobre o pensamento de Adorno, cita:

(...) a passagem por portas que se abrem e fecham sozinhas, não exigindo qualquer movimento humano minam, pouco a pouco, a capacidade de expressão pessoal ou comunicativa e não

permitem mais que se experiencie as coisas (...). (Saraiva Kunz (2003) citado por Lima, 2006, p.40); [continuando a autora com a sua própria interpretação] (...) as relações do homem com o meio passaram a ser determinadas pela técnica, anulando em certa medida a intencionalidade e o valor subjetivo perdeu lugar para os valores físicos, quantificáveis e mensuráveis. (Lima, 2006, p.40)

Este é um contexto que não pode de forma alguma ser ignorado, com reflexos a todos os níveis, condicionante da vida humana – mas também gerador de outras formas de ser e estar próprias do ciclo evolutivo humano – e, naturalmente, projetado para a Dança; pelo que, “deixamos para trás das cortinas a manifestação espontânea, a criatividade e singularidade dos sentimentos que moldavam os movimentos na dança (...).” (Lima, 2006, p.41).

Antes de prosseguirmos com a questão da valorização de um corpo sensorial, expressivo e emocional e da importância da versatilidade do indivíduo no mundo da dança atual, parece-nos ser pertinente, ainda que de forma breve, escrever algumas palavras sobre a evolução da dança (ballet clássico) como arte de expressão. Sob pena de nos repetirmos, não temos dúvida, mas pareceu-nos ser este o caminho mais coerente.

3.5 EVOLUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE NA HISTÓRIA DA DANÇA

E se bem que não tenhamos como intenção apresentar uma síntese de História, seguindo forçosamente uma cronologia a par e passo, as palavras e pensamentos de um ou outro que refletiram e inovaram na arte da expressão, acompanharão de muito perto o nosso texto.

Recorra-se às cartas sobre a dança de Jean-Georges Noverre (1727-1810) editadas pela primeira vez em 1760 – *Lettres sur la Danse et sur les Ballets* -, para conduzir este início da nossa reflexão. Até porque personagem inquieto face ao carácter cortês dos gestos e do corpo do bailarino; até porque reconhecedor do valor da ação, da movimentação em cena como reforço da capacidade expressiva na dança (pantomima ou dança em ação).

Fixe-se a transcrição de um excerto, diretamente do original, também este anotado por Soares & Madureira (2005).

Les pas, l'aifance & le brillant de leur enchaînement, l'a-plomb, la fermeté, la vitesse, la légèreté, la précision, les oppositions des bras avec les jambés, voilà ce que j'appelle le mécanisme de la Danse. Lorsque toutes ces parties ne sont pas mises en oeuvre par l'esprit, lorsque le génie ne dirige pas tous ces mouvements, & que le sentiment & l'expression ne leur prêtent pas des forces capables de m'émouvoir & de m'intéresser; j'applaudis alors à l'adresse, j'admire l'homme machine, je rends justice à la force, à son agilité; mais il ne me fait éprouver aucune agitation; il ne m'attendrit pas, & ne me cause pas plus de sensation (...) il faut conclure de cette comparaison que la danse renferme en elle toute ce qui est nécessaire au beau langage & qu'il ne suffit pas d'en connaître l'alphabet" (Noverre, 1760, Lettre II, pp.27-29)

E tenha-se a reação de Noverre como o anúncio de um questionar que ainda hoje se mantém, se bem que com outros contornos; a preocupação excessiva com o movimento mecânico em detrimento da principal função da dança.

Nesta linha, avança-se até aos precursores da dança moderna, uma vez que estes, ao recusar a inflexibilidade académica e os artifícios do ballet, colocam em evidência a expressividade do corpo como característica própria do ser humano e da dança. Naturalmente que este é um movimento que segue o fluir de questões anteriormente colocadas, mas que a evolução da sociedade, marcada pelo ritmo de uma revolução industrial (aproximadamente entre 1760-1840) – mecanizada –, obriga o Homem a encontrar outros pontos de referência, novas relações consigo próprio e com esta *nova* sociedade.

Será sempre assim; os ciclos evolutivos da sociedade são naturais e obrigam o Homem a questionar-se.

Nesta procura – seguindo as linhas gerais de Portinari (1989) –, o ballet respondeu *pela mão* de Fokine que, apesar de não inovar na técnica, atualizou os princípios da mímica, da postura e do gesto, por forma a libertar a expressividade. A par, Nijinsky, entre outros bailarinos e coreógrafos, foi privilegiando movimentos mais livres, mais próximos da Natureza, evoluindo para o que se viria a chamar dança moderna.

Delsarte e Dalcroze serão, assim, outros nomes a fixar. Um e outro iniciaram o seu percurso pela música; um mais direcionado para o estudo da anatomia e interessado na relação entre a voz e o gesto, que o conduziram à criação de uma técnica de expressão corporal centrada na contração e relaxamento; outro mais empenhado em definir e desenvolver o sentido rítmico (muscular), que o fizeram

defender três princípios base: a sensibilidade musical passa pelo corpo; as noções de ordem e de equilíbrio relacionam-se com o instinto motor; a imaginação aumenta através da relação livre entre o pensamento e o movimento.

Neste sentido, a afirmação de Jowitt, faz todo o sentido: “Expression as an issue to be defined and debated, predates the rise of modern dance (...).” (Jowitt, 1994, p.170).

Na passagem para o século XX, apesar da dança moderna ter ganho espaço, o ballet não negou a evolução necessária e assistiu à transformação de conceitos e de imagens - temas mais abrangentes, gestualidade depurada, aceitação da sexualidade, indumentária mais simples -, mantendo-se, contudo, fiel à técnica: cinco posições, *en dehors* e utilização de pontas para as bailarinas.

Serge de Diaghilev com os Ballets Russos e George Balanchine com a criação do estilo neo-clássico são nomes a reter para a renovação que então, assim, ocorreu na dança clássica. Se bem que, no caso concreto de Balanchine, ao contrário do que temos vindo a enfatizar, defendia que a técnica pura resultava na expressividade pretendida, daí que o seu objetivo passasse pelo isolar do vocabulário formal, como anotam Levin,

(...) the classical idiom that, when it is properly isolated, exhibited and – in a word – released, it can be exquisitely expressive entirely on its own. (Levin, 1983 p.123)

Que outros não aceitavam. Na verdade, para Maurice Béjart, o estilo Balanchine nunca o interessou; o movimento puro tinha dificuldade em dialogar com o perfil teatral que defendia. Aliás, sendo um defensor de que a dança devia sair à rua, foi tido pela forma como defendeu o seu ideal, como um audacioso inovador. Contudo, Béjart nunca negou a sua formação clássica e esta é bem visível nas suas obras de dança moderna, com a qual os seus princípios se conjugavam; para as suas criações o bailarino era tido em conta como ser humano individual, com a sua própria linguagem.

Reforça-se, assim, a base técnica com a valorização da capacidade expressiva pessoal. Aliás, como o próprio Béjart tinha comentado, “a principal contradição da dança reside na oposição entre técnica e expressão.” (Xarez, 2013, p.129).

Feito este caminho, e mesmo não tendo apresentado uma base teórica que justifique exclusivamente o tema da expressividade e sua evolução na dança

clássica – desde os seus primórdios até aos dias de hoje –, não significa que esta não contemple essa dimensão. Mesmo uma técnica de extrema rigidez, enorme virtuosismo e com um código fechado, a expressividade faz parte integrante dela.

Aliás, como Toming & Selke (2010) afirmam, referindo-se a *Mai Agu* (1951-1998), há que ter presente que a palavra expressividade é naturalmente adequada a qualquer tipo de dança, nomeadamente a dança teatral e o ballet clássico.

E se bem que a dança clássica, por um lado, não tenha conseguido minorar a relevância da agilidade puramente física, técnica, como escreve Parra :

Ainda hoje enxerga-se uma técnica no Ballet clássico, própria para um corpo esguio e magro, que busca corpos leves e contentores de delicadezas, fincados em corpos com grandes en dehors, super-extensões e extremos alongamentos, aparentando uma virtuosidade com elegantes giros, saltos e gigantescas elevações de pernas (...). (Parra, 2009, p.12)

Por outro lado, as anotações que acima foram sendo feitas, dança moderna e dança do séc. XX focadas na importância da expressividade da dança, contribuíram para o entrosamento dos princípios do individual/do corpo-sujeito com os princípios tradicionais do ballet, pelo menos no ensino da dança. E se bem que ainda algumas Companhias, nos dias de hoje, valorizem uma homogeneidade de corpos (mais adequados para o clássico), a maior parte procura a conciliação, ou o equilíbrio, entre a técnica e o individual.

3.6 O PROBLEMA DA “TRADICIONAL” DANÇA CLÁSSICA VS. UM BAILARINO VERSÁTIL, EXPRESSIVO, INTÉRPRETE E AUTOR

The limits of classical ballet choreography consist alone in the fact that the vocabulary is limited. But then, one does have just a limited number of words. When we communicate with other people, in principle we're also making use of an old, 'classical' language. And yet, we don't speak in an antiquated way. If we were only capable of expressing ourselves with a fixed vocabulary, that would be pretty bad. And it's similar with the language of ballet. Ballet is not a thing of the past. It has developed. (Siegmund (1999) citado por Salosaari, 2001, p.98)

Como sublinha a autora, comentando sobre a contribuição de William Forsythe, coreógrafo e diretor artístico do Ballet de Frankfurt, “He has compared ballet vocabulary to language. It does not get old and useless, only the way of expressing

with it changes. The style of traditional works can get dated, the underlying dance material does not.” (Salosaari, 2001, p.15).

Daí que se insista na necessidade de alertar para a adequação do ensino da tradicional técnica de dança clássica, para as características que se exigem a um bailarino nos dias de hoje. Na maioria dos casos, os professores continuam a “manter a tradição” da disciplina autoritária, da técnica em detrimento da expressão, da repetição constante e mecânica, descurando o propósito principal da dança – uma arte de expressão –, não preparando os seus alunos e futuros bailarinos para esta carreira.

O tradicional ensino da dança clássica trouxe-nos a falta de intencionalidade, de expressividade, de interpretação e de preparação para os métodos de trabalho exigidos pelos coreógrafos contemporâneos. Como dá testemunho uma das bailarinas do Finish National Ballet, referida no livro de Salosaari.

(...) Susanna Vironmäki, has talked about her feeling of difficulty of giving a personal interpretation in classical ballet and her lack of creativity. She finds that the possible reasons for it are in the classical ballet training model, which emphasizes technical mastery, teacher authority, and meticulous corrections in class.

I feel that my creativity has disappeared, as it has always been so important how things ought to be done. I feel that I have nothing to give that way. It is extremely difficult to break out of something like this; (Salosaari, 2001, pp.13,14)

O que transformar no ensino tradicional da T.D.C., para que os bailarinos sejam adequadamente formados para a dança dos dias de hoje?

O que se espera de um bailarino nos dias de hoje é que possua uma técnica sólida e que ao mesmo tempo contribua para o processo coreográfico, de forma criativa e expressiva.

Neste sentido, é necessário combater a repetição, a alienação, a falta de expressividade, de criatividade e de expansão do movimento nas aulas diárias, neste caso, de T.D.C.; lembrando a intenção(ões) dos exercícios, das sequências coreográficas, dos movimentos.

Não obstante as questões referidas, estas não invalidam a consciência de que de acordo com teorias e métodos reconhecidos no ensino da dança clássica, de que poderemos referir, a escola Russa, o método Fewster, ou outros, identificam a repetição, numa perspectiva de aquisição e consolidação de conhecimentos, como

um recurso pedagógico de interesse consolidante do ponto de vista das aquisições motoras. Ainda neste sentido, acrescentaremos que qualquer método de ensino é apenas e tão mais válido na relação direta que apresenta com a eficácia e conhecimento de quem o aplica.

Os grandes bailarinos, aqueles que inscrevem nos públicos e nos espectadores uma marca que dificilmente será esquecida, destacam-se precisamente pelas suas características individuais – pela sua expressividade em captar o tema - e não unicamente pelos seus grandes feitos *técnico-atléticos*. Veja-se a dupla Fonteyn/Nureyev, até hoje considerada por muitos como um caso de comunicação / expressão impar.

Retomando o nosso raciocínio, hoje, os coreógrafos procuram bailarinos intérpretes-autores, que saibam reproduzir movimentos, interpretar e desenvolver seqüências de movimentos, improvisar em ensaio ou em cena, ou até mesmo partilhar a autoria com o coreógrafo – uma ideia que Béjart já defendia, valorizando a visão do bailarino como co-autor, não o reduzindo a um instrumento do coreógrafo -. Inevitavelmente o bailarino atual deve conseguir responder a estes requisitos, não se ficando apenas pela mestria técnica. Reforce-se com a reflexão elaborada por Crow & Jackson (1999), referida por Salosaari.

Consider the psychological impact on the artist of an education, which concentrates on reproducing existing images, where identity is defined by an external image without real exploration of the internal movement logic or with no release of a personal dance 'voice' in which to speak ballet? Small wonder that many ballet dancers claim to be hopelessly uncreative. (Salosaari, 2001, p.14)

O que fazer então? Será que o problema reside na limitação do vocabulário? Ou na forma como é articulado, explorado, interpretado e adequado às necessidades da contemporaneidade?

Relembre-se a perspicácia com que Forsythe analisou a questão, sublinhando que o que deve ser objeto de mudança é a forma de expressão e nunca a linguagem em si mesma. Neste sentido, parece-nos ser da competência do professor dar resposta a esta solicitação.

Recorrer a jogos criativos ou de improvisação nas aulas de T.D.C.? Poderia ser uma solução, mas não foi a que entendemos privilegiar. Então, de que outra forma, as aulas frequentes de T.D.C. podem concorrer para a formação do bailarino

contemporâneo? Como estimular os alunos, sem descurar a técnica, a colocar a sua *assinatura* nos movimentos que executam, ou melhor, que dançam? Que ferramentas podem fomentar a sua expressão e interpretação? Como responder à versatilidade e variedade do estilo de dança, exigida, hoje, ao bailarino?

De facto, e nas palavras de Jorma Uotinen, director artístico do Ballet Nacional Finlandês, “Creating a new tradition, linking the past to the future, bridging the gap between today and tomorrow (...). The future consists not of a single style or idea, nor of abandoning or annihilating the past.” (Salosaari, 2001, p.16).

O que é reforçado pela mesma autora, transpondo o princípio enunciado para o papel do bailarino, “This has resulted in the dancers’ need to adjust to varying choreographers’ idiosyncratic movement styles and become versatile in changing from one to another fluently.” (Salosaari, 2001, p.16). Ideia que ainda complementa com as palavras de Siegmund (1999):

I am jolly glad that on the threshold of the 21st century, dance is increasingly being perceived as ‘dance.’ A division between the styles occurs more and more seldom. Everyone nowadays moves their hips, and are slowly realizing that we have joints in the body with which we can produce movements. Today, you’re not a ‘classical,’ ‘modern,’ or ‘contemporary’ dancer any longer. You’re just simply a dancer. (Salosaari, 2001, p.97)

Daí que os currículos de formação em dança tenham vindo a adaptar-se às novas *nuances*, introduzindo novos cruzamentos, entre os distintos estilos e técnicas de dança, e até com outras formas de arte, para que a formação e aprendizagem do bailarino integrasse uma versatilidade artística. Em simultâneo, os numerosos estudos feitos sobre a saúde e prevenção de lesões na prática da dança, levaram a um maior e mais profundo conhecimento a nível anatómico e motor, conduzindo ao ajustamento da execução a nível motor, por forma a evitar lesões.

Salosaari (2001), reconhece, respondendo às questões que temos vindo a enunciar, que talvez a solução seja definir um modelo educacional mais abrangente, que integre interpretação, composição e apreciação.

Esta é uma indicação que não iremos seguir neste nosso trabalho (propor um modelo educacional); o que se pretendeu foi explorar o tema da expressividade nas aulas de T.D.C., recorrendo a estratégias que contemplassem a criatividade e a interpretação.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. TIPOLOGIA DE ESTUDO

Esta exploração do tema, a ocorrer em espaço de aula, apontou necessariamente para um tipo de metodologia que conciliasse o objetivo com o subjetivo, relevando a importância de uma investigação que, em termos finais, pudesse conduzir à mudança; a uma mudança relativa.

Sendo, portanto, este um estudo na área das Ciências da Educação, o caminho da Investigação-Ação (I-A) que, em termos gerais lhe tem implícita uma intencionalidade transformadora – o propósito de melhoria de uma situação pela prática – foi o que se definiu mais adequado. Este modelo contempla, portanto, a dualidade ação (mudança) e investigação (compreensão), ao mesmo tempo que focado numa determinada situação, desenvolve uma reflexão crítica que deverá conduzir à resolução(s) de problema(s); é uma intervenção desenvolvida em contexto real, com maior interatividade social, valorizadora da prática, da participação e da reflexão crítica, cujo fim tem uma intenção: provocar a mudança e gerar conhecimento.

No referencial do ensino-aprendizagem (...) a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial em I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (Coutinho, 2011, p.313)

Assim, é possível (ao professor) desenvolver e aplicar novas estratégias pedagógicas (formação *profissional*), melhor fundamentadas, resultantes da análise *in loco* de fenómenos em sala de aula (investigação-ação).

É neste sentido que Bogdan & Biklen (1994) consideram os investigadores como agentes de mudança.

A I-A concilia, portanto, três dimensões interligadas, expressivas do processo reflexivo, como refere Coutinho (2011). Caracterizando-se o seu perfil, pelo carácter situacional, interventivo, participativo e de auto-avaliação, pelo que, pode, assim ser também considerada uma investigação qualitativa.

Vejamos com Bogdan & Biklen, quais as características (cinco) da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 48-51)

Neste contexto – o qualitativo -, é inegável que a I-A tenha trazido à investigação em Ciências da Educação um grande contributo:

- Uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção;
- A combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”;
- A disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Schön (1983) na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais. (Coutinho, 2011, p.317)

Reforçando esta ideia, ainda com a mesma autora, referindo-se a Cohen & Manion (1994) e a Sousa (2005), que destacam as situações consideradas mais adequadas para a aplicação da I-A, entre estas as que visam os/as

Métodos de aprendizagem: descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais; estratégias de aprendizagem: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos; atitudes e valores: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida; (Coutinho, 2011, p.319)

1.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A aplicação da metodologia enunciada, pelo seu carácter, obriga o investigador à recolha de dados – como processo organizado - sobre a sua investigação, por forma a avaliar a sua ação com o distanciamento necessário para proceder a uma análise e reflexão mais isentas. O que implica um conjunto de técnicas adequadas, que na linha definida por Latorre (2003) referido por Coutinho (2011), se dividem em três categorias: técnicas baseadas na observação, na conversação e análise de documentos.

Para o que nos interessava, recorremos às Técnicas de Observação e de Conversação. Consideramos a observação direta, numa primeira fase não participante (nas horas de observação) e numa segunda fase participante, ao longo das quais se teve como objetivo a recolha de informação sobre os conhecimentos, comportamentos e atitudes das alunas. Esta técnica de observação foi registada numa grelha previamente desenhada para as horas destinadas a este efeito, definidas para o estágio, e posteriormente, já em fase de lecionação, em diário de bordo (anotação de impressões sob a forma de tópicos).

A grelha de observação integrava os parâmetros delineados de acordo com os objetivos traçados, com vista a esboçar o melhor plano de intervenção para os três blocos de aulas propostos e o diário de bordo integrava dados gerais relativos a faltas de presença, conteúdos de aula, objetivos, descrição de atividades e estratégias, registo da prestação dos alunos e reflexões do professor.

Relativamente às Técnicas de Conversação, optamos por recorrer aos questionários, como instrumento de recolha de dados e avaliação do trabalho desenvolvido. Foram realizados dois questionários, no 1º e 3º bloco de aulas com a finalidade de aferir o cumprimento dos objetivos traçados, segundo a perspetiva de cada aluna.

1.1.1 OBSERVAÇÃO

A observação é um dos instrumentos de maior importância quando se trata de uma investigação interpretativa. A observação permite ao observador um contato próximo com o objeto, no presente, permitindo-lhe acompanhar *in loco* experiências,

comportamentos e atitudes, orientado para um objetivo final.

Neste sentido e de acordo com Quivy & Campenhoudt,

(...) no caso muito particular (...) da investigação-ação, os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho. (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.196)

Através da observação é possível “recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador (...). Esta recolha pressupõe uma atividade de codificação (...).” (Ketele & Rogiers, 1999, p.24).

Neste estudo, a observação ocorreu em duas fases:

- observação direta não participante na 1ª fase de estágio;
- observação direta participante na 2ª fase relativa à participação acompanhada e posteriormente às aulas lecionadas.

Para a 1ª fase foi elaborada uma grelha (Anexo A), tal como acima já mencionado, contendo os principais parâmetros a observar de acordo com o tema em estudo, que possibilitou uma visão ampla do contexto da amostra, tendendo à elaboração de um plano de trabalho adequado ao resultado da observação, que fosse de encontro aos objetivos que se tinham definido para este trabalho. Estes dados serão apresentados e objeto de reflexão no Capítulo 3 – Apresentação, Análise de Dados.

Na 2ª fase, a observação não foi registada em formato de tabela, mas sim em forma de comentários e reflexões pessoais, no diário de bordo.

1.1.2 DIÁRIO DE BORDO

Os diários de bordo são uma forma específica de notas de campo. Estes registos tomam a forma de um documento pessoal, no qual o professor apresenta, descreve e interpreta a sua ação quotidiana relativa aos acontecimentos da aula, como elabora Zabalza. Este autor refere quatro dimensões que provam que o diário de bordo surge como uma ferramenta de extrema importância para estudos com este perfil, uma vez que obriga o professor a escrever sobre os acontecimentos; a

refletir sobre o que escreveu; a integrar o expressivo (reflexão de si próprio) e o referencial (reflexão sobre os acontecimentos do contexto em estudo); a um processo de escrita com carácter histórico e longitudinal.

Continuando o mesmo autor:

Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...) Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (Zabalza, 1994, p. 95)

1.1.3 QUESTIONÁRIO

Questionários são instrumentos que dispensam a intervenção do autor, consistem num conjunto de perguntas elaboradas sobre um determinado tema, cujas respostas apresentadas, por escrito, servem para obter informação básica ou avaliar o(s) resultado(s) de uma intervenção. Os questionários, de acordo com o nível de liberdade permitido, seguindo a nomenclatura referida por Coutinho (2011) classificam-se como fechados (questões *diretivas ou estruturadas*), abertos (questões *livres*) ou mistos (questões *semi-diretivas ou semi-estruturadas*).

Foram realizados dois questionários durante o estágio. O primeiro questionário (Anexo B) contemplando perguntas fechadas e perguntas abertas, focava-se no desempenho do professor (uma vez que se tratava do primeiro contato entre este e os alunos) e nos parâmetros relacionados com o tema do 1º bloco – a expressividade própria da técnica – e sobre o resultado, *nas alunas pelas alunas*, dos parâmetros trabalhados. O segundo questionário (Anexo C), realizado no 3º bloco, resumia-se a uma pergunta aberta que propunha uma reflexão às alunas sobre a temática principal que nos tínhamos proposto estudar – a expressividade nas aulas de T.D.C.

1.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DADOS

A avaliação dos dados recolhidos durante todo o processo foi feita através de:

- **Questionários às alunas** – foram realizados dois questionários, no final do 1º e do 3º bloco de aulas, com o objetivo de verificar o alcance dos objetivos contemplados para esses blocos.
- **Diários de Bordo** (reproduzimos excertos dessa notação) – foram utilizados os diários de bordo como instrumento de avaliação e reflexão, por parte do professor, do trabalho realizado em cada aula, na linha de que “a narração constitui-se em reflexão” (Zabalza, 1994), como acima referido.
- **Outros instrumentos não contemplados metodologicamente** (Anexo D e E) – foram solicitadas outras respostas às alunas, no âmbito das estratégias aplicadas no 1º e 2º bloco, sob a forma de palavras-chave associadas a imagens metafóricas que retratavam a qualidade de cada movimento e a ideias e sentimentos estimulados pela musicalidade.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Numa investigação deste cariz, importa que a amostra seja pequena e claramente identificável. Neste caso concreto a turma em questão frequentava (ano letivo 2012-2013) o 9º ano escolar, 5º ano vocacional do 3º ciclo do ensino Básico. Era constituída por oito alunas com idades compreendidas entre os 14-15 anos de idade. Todas as alunas frequentavam o Curso Básico de Dança desde o 1º ano vocacional, contando, assim, com oito anos de formação. A carga horária da disciplina de T.D.C. é de 6h45 semanais, divididas em três blocos de 90 minutos e um bloco de 135 minutos.

1.3.1 CURSO BÁSICO DE DANÇA - 3º CICLO - TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Serve de introdução, à finalidade da disciplina de T.D.C., o excerto que abaixo se reproduz, retirado do Programa de Técnica de Dança Clássica, 3º Ciclo do

Ensino Básico¹⁰, cedido pela escola e da autoria desta (AMVP) em conjunto com o Conservatório de Música David de Sousa:

A disciplina de Dança Clássica trabalha a noção corporal, desenvolvendo elegância, força, beleza e equilíbrio, apelando aos alunos para um trabalho individual e colectivo. Para tal, utiliza um vocabulário muito específico, assim como, disciplina e técnica exigentes. Desenvolve a perceção temporal, espacial, dinâmica e qualidade de movimento.

Aborda o vocabulário clássico de acordo com as faixas etárias, aliando a destreza física, a artisticidade, a criatividade, a imaginação e a fantasia através de estímulos auditivos, visuais e imagéticos. A Dança Clássica procura criar uma sensibilidade crítica, estética e plástica do repertório clássico. (pp. 3,4)

Através do qual é possível verificar a relação a técnica (destreza física) e a componente artístico-*expressiva*, com recurso a estímulos (contemplados no nosso estudo e mencionados neste relatório) como ferramenta estimuladora da relação entre as duas componentes mencionadas. Neste sentido, pareceu-nos válido transcrever os objetivos gerais delineados para o 3º ciclo, que integram o Programa de Técnica de Dança Clássica, na medida em que estes sustentam as nossas opções em termos da planificação de aulas.

2. OBJECTIVOS GERAIS

- 2.1 Consolidar os objectivos enunciados para o 2º Ciclo.
- 2.2 Possuir noção de corpo.
- 2.3 Desenvolver as capacidades motoras.
- 2.4 Utilizar as noções de tempo e espaço.
- 2.5 Desenvolver as capacidades interpretativas.
- 2.6 Dominar a terminologia da Técnica de Dança Clássica.
- 2.7 Tomar conhecimento do repertório clássico.
- 2.8 Integrar apresentações públicas de repertório criado para esta faixa etária.

1.3.2 HORÁRIO DA DISCIPLINA

O horário de leccionação atribuído, de acordo com o regulamento do estágio do Mestrado em Ensino de Dança, concretizou-se conforme o quadro abaixo.

¹⁰ Veja-se no Anexo F o programa da disciplina mais detalhado.

QUADRO 1	
Carga horária 5º vocacional, na disciplina de T.D.C.	
Segunda-feira	14h30-16h00
Terça-feira	14h30-16h00
Quinta-feira	17h00-19h15
Sexta-feira	18h00-19h30

1.4 PLANO DE AÇÃO (CRONOGRAMA)

Uma vez que me encontro, presentemente, a viver em Paris, pretendeu-se com esta distribuição conciliar a vinda a Portugal para os seminários realizados na Escola Superior de Dança, inseridos no Programa de 2º ano do Curso de Mestrado, com as horas de estágio na instituição de acolhimento, organizando com esta os blocos de aulas de acordo com os subtemas propostos – expressividade inerente ao vocabulário técnico de T.D.C., musicalidade e expressão e interpretação.

Assim, a calendarização estruturou-se em quatro blocos, com o claro propósito de cumprir as horas estabelecidas no regulamento¹¹.

QUADRO 2			
Plano de Ação do Estágio			
Mês	Datas	Nº Horas	Planificação
Outubro	4 a 23	17h15	Observação (9h) e Participação acompanhada (8h15)
Novembro	12 a 20	9h45	Leccionação – 1º Bloco – Expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C.
Dezembro	-	-	-
Janeiro	3 e 4 ; 21 a 31	15h45	Leccionação – 2º Bloco – Musicalidade
Fevereiro	1	1h30	
Março	-	-	-
Abril	8 a 12 e de 16 a 19	12h00	Leccionação – 3º Bloco – Expressão e Interpretação

¹¹ Carga horária definida no *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança*. Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Maio de 2012, Artigo nº9 - *Avaliação do Estágio*, p.4.

Janeiro a Julho		4h	Comunicação gráfica do Concurso de Jovens Coreógrafos e do Curso de Verão
TOTAL HORAS		60h15	Observação (9h), participação (8h15), lecionação (39h) e horas não letivas (4h)

Recordando a definição dos conceitos operacionais:

- Técnica de Dança (Clássica) – princípios estruturantes do método e da forma de execução, anatomicamente correta, dos movimentos
- Expressividade da Técnica – qualidade do que é expressivo; características qualitativas (artísticas) do vocabulário técnico.
- Expressão em Dança – ato de exprimir intenções, sentimentos e emoções.
- Musicalidade – capacidade de se expressar musicalmente; capacidade de intuitivamente articular ritmo, melodia e tempo e, ao mesmo tempo, de incorporar o que a música sugere (carácter e ambiente), refletindo no movimento estas componentes.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA FASE DE OBSERVAÇÃO

Após as nove horas de observação não participante - analisando a dinâmica da aula, as ações do professor, o desempenho das alunas, a escolha musical, entre outros – foi-me possível retirar algumas conclusões, se bem que breves, relativas ao meu tema de trabalho. Incluem-se, por isso, algumas considerações, redigidas no final do bloco de observação, elaboradas na sequência das notas de campo. Importa referir que esta tarefa foi realizada antes da recolha e análise de dados resultantes da tabela de observação, que reunia os parâmetros traçados para esta fase, de acordo com o que se pretendia observar.

De salientar que foram realizadas cinco aulas de observação, em que três obedeceram a uma estrutura habitual de uma aula de T.D.C. e duas de preparação/ensaio coreográfico para espetáculo (Dezembro), incluindo exercícios de barra e ensaio de coreografia.

Foram estas as considerações elaboradas:

Relativamente a questões técnicas, pudemos observar que as alunas:

- Não têm uma colocação/alinhamento, postura e noção de *en-dehors* corretas e consolidadas, que lhes permita avançar na aprendizagem de novos passos e combinações de outros; situação que já não deveria existir no final do 3º ciclo, onde se deve fechar uma fase de trabalho de base que se deve apresentar consolidado;
- Possuem uma fraca condição física; sem tonicidade muscular, nem resistência necessária à carga horária destinada à disciplina, o que significa que realizam os exercícios na sua forma – desenhando-os fisicamente, não integrando na técnica a expressividade própria de cada movimento;
- Não apresentam um completo domínio de conteúdos/conhecimentos; o que se reflete de novo numa execução incompleta a nível técnico e expressivo.

As alunas necessitam de *recuar* e resolver estas questões de base para poderem conseguir avançar sem erros, nem vícios de movimento. Nas minhas aulas deverei preocupar-me com:

- Rotação externa – *en dehors* - a partir da coxa e não dos pés;
- Movimentos de pernas no seguimento do *en dehors* máximo de cada aluna, claramente visível em movimentos *à la second*;
- Joelhos esticados principalmente quando implica uma perna de suporte;
- Bacia corretamente encaixada, costelas fechadas e abdómen suportado;
- Trabalho de costas e de braços consistente e não como um *acrescento* do corpo – os braços contribuem para a consolidação de uma postura correta e execução definida/*limpa* dos movimentos –.

Relativamente a questões artísticas, as alunas:

- Não têm bem presente a qualidade de cada movimento (a dinâmica, o objetivo e a forma de execução correta), a questão técnico-artística da expressividade revela-se encoberta e/ou perdida;
- Demonstrem ter falta de sensibilidade musical – as alunas não conseguem, nalguns casos, identificar as contagens das músicas; reconhecer o caráter da mesma e assimilar as contagens marcadas pelo professor. Esta não-musicalidade é mais um fator que contribui para um desempenho técnico-artístico de menor qualidade;
- Revelam uma preocupação técnica na execução da sequência coreográfica e vontade de expressar o personagem que interpretam.

Decorrente deste conjunto de observações e da reflexão crítica daí resultante, propus-me, nas minhas aulas, transmitir frequentemente a qualidade/expressividade que caracteriza cada movimento através de indicações e da utilização de músicas apropriadas; apresentar os exercícios demonstrando as contagens de forma clara.

Não deixa de ser importante realçar que esta fase de observação decorreu no início do ano letivo e, como tal, as alunas encontravam-se numa fase inicial de aprendizagem, própria do retorno académico. Neste sentido, as alunas demonstraram uma maior preocupação com a execução técnica, não contemplando a expressividade desta, a par da expressão de intenções, sentimentos e emoções.

Passamos a apresentar os dados recolhidos nas tabelas de observação.

Relembra-se que foram observadas 5 aulas e que os números apresentados na tabela correspondem ao número de vezes em que cada parâmetro foi observado e sinalizado.

QUADRO 3				
Tabela de Observação (recolha de dados)				
	Sempre	Algumas Vezes	Nunca	Não Observado
O PROFESSOR:				
- Apresenta os exercícios de forma clara (contagem real, descrição do movimento, erros comuns e objetivo do exercício)	1	2	1	1
- Recorre a indicações claras e concisas por forma a transmitir as qualidades de cada movimento		1	4	
- Recorre a imagens visuais na descrição da qualidade do movimento			5	
- Utiliza uma escolha musical apropriada às características dos exercícios	3	2		
- Invoca o sentido musical do movimento		4	1	
- Apela ao desenvolvimento da qualidade técnico-artística do movimento (equilíbrio)	1	3	1	
- Aborda as correções e observa o aluno na sua resposta (feedback)	5			

Pode-se assim constatar que professor alterna entre uma apresentação dos exercícios mais cuidada e outra mais rápida e sem tantas explicações; o professor raramente recorre a entoações vocais durante o exercício, dando preferência ao toque físico e às correções individuais; o professor nunca utiliza imagens visuais como metáfora do movimento; o professor faz uma escolha de músicas apropriada aos exercícios e ao grau em questão, no entanto, não apela verbalmente ao sentido musical do movimento; o professor demonstra uma maior preocupação a nível técnico do que expressivo, embora esta questão possa ser justificável por se tratar de um retomar das aulas letivas (em que o corpo deverá retomar a sua disponibilidade física); por fim, o professor faz correções e observa sempre o aluno na sua resposta.

Penso ser de extrema pertinência consolidar um trabalho técnico logo no início do ano lectivo, mais ainda quando as alunas se apresentam em palco com tão pouco tempo de recuperação/preparação. O trabalho técnico deve estar consolidado, mas este deve ser aprimorado em conjunto com a expressividade do vocabulário e com a expressão própria de cada um. A falta de envolvimento no ambiente musical (carácter, *nuances*, etc.) e a inexistência de imagens visuais e de entoações vocais que acentuam as dinâmicas dos movimentos, empobrecem a potencialidade do vocabulário de T.D.C., minoram a qualidade artística da dança e não movem, nem despertam emoções e sensações no aluno-bailarino.

QUADRO 4												
Tabela de Observação relativa às Alunas (recolha de dados)												
	Aluna CT				Aluna A				Aluna M			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
A ALUNA:												
Questões técnicas:												
- Apresenta domínio dos conteúdos	3	2			3	2				4	1	
- Trabalha no sentido de transpor para o corpo as características inerentes a cada movimento	4	1			3	2			1	3	1	
- Tem presente a colocação e postura corretas	5				3	2			2	2	1	
- Tem controlo e coordenação na execução dos exercícios	5				2	3				4	1	
Questões artísticas:												
- Executa os movimentos nos tempos musicais determinados pelo professor	2	3			2	3			1	3	1	
- Combina a qualidade do movimento com as <i>nuances</i> musicais		1	4			1	4				5	
- Mostra-se concentrada na técnica	4	1			4	1				1	4	
- Demonstra uma vontade expressiva		4	1				5				5	
Legenda: S – Sempre; AV – Algumas Vezes; N – Nunca; NO – Não Observado.												

QUADRO 5												
Tabela de Observação relativa às Alunas – Continuação I (recolha de dados)												
	Aluna M				Aluna MT				Aluna C			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
A ALUNA:												
Questões técnicas:												
- Apresenta domínio dos conteúdos	2	2		1	3	2			2	3		
- Trabalha no sentido de transpor para o corpo as características inerentes a cada movimento		4		1	3	2			3	2		
- Tem presente a colocação e postura corretas	1	3		1	2	3			1	4		
- Tem controlo e coordenação na execução dos exercícios	1	3		1	2	3			1	4		
Questões artísticas:												
- Executa os movimentos nos tempos musicais determinados pelo professor		2	2	1	2	3			4	1		
- Combina a qualidade do movimento com as <i>nuances</i> musicais			4	1		2	3			2	3	
- Mostra-se concentrada na técnica	2	2		1	3	2			3	2		
- Demonstra uma vontade expressiva	1	1	2	1	1	3	1			3	2	
Legenda: S – Sempre; AV – Algumas Vezes; N – Nunca; NO – Não Observado.												

QUADRO 6									
Tabela de Observação relativa às Alunas - Continuação II (recolha de dados)									
	Aluna V				Aluna B				
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	
A ALUNA:									
Questões técnicas:									
- Apresenta domínio dos conteúdos		3	2			4	1		
- Trabalha no sentido de transpor para o corpo as características inerentes a cada movimento		3	2			3	2		
- Tem presente a colocação e postura corretas			5		1	3	1		
- Tem controlo e coordenação na execução dos exercícios		2	3			4	1		
Questões artísticas:									
- Executa os movimentos nos tempos musicais determinados pelo professor		4	1			3	2		

- Combina a qualidade do movimento com as <i>nuances</i> musicais			5			1	4	
- Mostra-se concentrada na técnica		3	2			1	4	
- Demonstra uma vontade expressiva			5				5	
Legenda: S – Sempre; AV – Algumas Vezes; N – Nunca; NO – Não Observado.								

Fazendo a apreciação crítica dos resultados, refira-se e confirme-se que a maior parte da turma:

- Apresenta um domínio dos conteúdos programáticos razoável;
- Trabalha no sentido de transpor para o corpo as características inerentes ao movimento (salvo 3 exceções);
- Revela alguma insegurança na colocação e postura corretas, bem como na coordenação e controlo dos movimentos;
- Demonstra uma musicalidade frágil, quer no que diz respeito às contagens marcadas, quer na incorporação das características da(s) música(s) no(s) movimento(s);
- Mostra-se muito mais concentrada na técnica, colocando a expressividade inerente a esta num segundo plano.

Será importante, assim, desenvolver um trabalho equilibrado entre a técnica e a expressividade de forma a colmatar as discrepâncias observadas; as estratégias traçadas serão enunciadas à frente, em lugar próprio.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA FASE DE PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA

Sobre a Participação Acompanhada, o Professor da Turma, Professor João Pinto, apontou algumas situações onde gostaria de ter apoio nas suas correções, a saber:

- O Alinhamento Postural: maior atenção na linha de ombros, bacia, pernas e pés nas mudanças de direção
 - Nos movimentos com $\frac{1}{4}$ de volta, meia volta e volta completa – *detourné, flic-flac*;
 - Nos movimentos de adagio – *fouettés*;

- Nas piruetas *en dehors* e *en dedans*;
- Nos movimentos de *allegro* com volta – *echappé en tournant*, *sissonne entournant*;
- A Coordenação de braços e cabeça com o movimento das pernas
 - Em todos os *port de bras* que se realizam ao mesmo tempo que os movimentos de pernas;
 - Nas piruetas e nos *flic-flacs en tournant* – ação dos braços;
 - Nos movimentos de *adagio* que exigem movimentos ligado de braços e, por vezes, a participação do tronco;
 - Nos saltos – ação dos braços.

Ficou definido que o professor marcaria os exercícios e, entre nós, um de cada vez, faria as correções destes.

Apontando para a primeira preocupação, o professor teve especial cuidado em salientar frequentemente a importância do alinhamento na demonstração dos exercícios. Na primeira aula tive receio de as corrigir através do toque e também de ir falando durante o exercício, evidenciando as contagens e as dinâmicas do mesmo. Verifiquei mais uma vez que as alunas careciam de tonicidade muscular, revelavam fragilidade postural e, conseqüentemente, manifestavam instabilidade física na execução dos exercícios.

Após esta experiência, em conversa com o Professor, percebeu-se que esta fórmula não seria a mais adequada, uma vez que a dinâmica da aula alternava continuamente e o facto de serem professores muito diferentes a corrigir, exercício sim, exercício não, também não deixava clara a correção, contribuindo até para alguma insegurança/confusão nas alunas. Desta forma, decidiu-se optar pela divisão da aula da seguinte forma: o Professor João ocupar-se-ia das correções da Barra e eu das do Centro.

Na 2ª aula as alunas demonstraram uma maior preocupação na postura e alinhamento, conseguindo transpor para o corpo, de forma apropriada, o que cada movimento integra. Continuou-se a verificar que as alunas não sustentavam as pernas e que, a meu ver, deveriam seguir um plano de treino por forma a melhorar essas valências.

O Professor João pediu-me para marcar um alongamento na barra antes das alunas passarem para o centro, e uma reverência no final da aula, como estratégia para me ir integrando na turma.

Na 3ª aula introduziu-se a coordenação de braços e cabeça com os movimentos de pernas, além de se ter mantido a preocupação relativa à consolidação da postura. As alunas ainda separaram as pernas do tronco, ou seja, existia uma concentração técnica dirigida para os movimentos de pernas e algum esquecimento do tronco. Esta falta de percepção do corpo como um todo, torna as alunas menos expressivas técnica e artisticamente. Nesta aula, em geral, as alunas estavam cansadas e preguiçosas.

Na 4ª e 5ª aula mantiveram-se as preocupações relativamente ao alinhamento e à coordenação. As alunas demonstraram esforço e trabalho, mas as correções apresentadas revelaram-se de difícil interiorização/aprendizagem.

Com esta participação acompanhada, apercebi-me que teria de continuar focada no alinhamento postural e na coordenação de movimentos. Entendi que a estratégia poderia passar pela simplificação dos exercícios – com poucas combinações e até sem introduzir alguns dos passos aprendidos mais recentemente – a par da repetição, consciente e consolidante dos *skills* técnicos, como recurso pedagógico efetivo, por forma a adquirir uma base técnica consolidada.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DAS AULAS LECCIONADAS¹²

3.1 BLOCO 1

QUADRO 7	
1º Bloco de Aulas - Expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C.	
CARGA HORÁRIA: 9h45	
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none">- Incidir na qualidade artístico-<i>expressiva</i> do vocabulário técnico através de imagens metafóricas e entoações vocais;- Trabalhar a dinâmica, a fluidez do movimento e a respiração, como características essenciais para um movimento expressivo.	

¹² Os quadros 7, 8, 10, 11, 12, 14 e 15 sistematizam os princípios gerais de planificação de aulas, conforme a Metodologia do Ensino da Dança. Batalha (2004), (p.103-132)

CONTEÚDOS:**A nível técnico:**

- Postura correta consistente;
- Consolidação de um *en dehors* correto que parte da coxa;
- Uso do pé pelo chão em todos os movimentos;
- Perna de apoio firme;
- Mecanismo do *plié* – impulso e recepção dos saltos;
- Ação do corpo (em todas as suas partes) em movimentos de equilíbrio e movimentos giratórios;

A nível artístico/expressivo:

- Coordenação de braços e cabeça em relação aos movimentos das pernas;
- Respiração;
- Dinâmica do movimento.

ESTRUTURA DAS AULAS: Aquecimento, exercícios de barra, alongamento, exercícios de centro, reverência

ESTRATÉGIAS:

- Alternância de lugares (que costumam ser fixos nas aulas do Professor João);
- Colocação de imagens na sala de aula que traduzem metáforas dos movimentos;
- Escolha de músicas apropriadas aos exercícios;
- Realização de uma aula simples, sem grandes combinações de passos;
- Recurso frequente a entoações orais e alusão a imagens metafóricas;
- Realização de uma atividade final relacionada com as imagens afixadas e resposta a um questionário anónimo sobre a temática do bloco de aulas.

3.1.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias

Relativamente ao 1º bloco de aulas lecionado, tal como foi estipulado, tinha como tema/preocupação principal a expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C..

A aula planificada foi estruturada da seguinte forma:

QUADRO 8**Estrutura da Aula Base do 1º Bloco****BARRA:**

- Aquecimento
- *Plié*
- *Battement tendu* com transferência de peso

- *Battement jeté* com *piqués* e *balançoires*
- *Rond de jambe à terre* com *battement soutenu*, *détourné*, *grand rond* a 90° e 3° *port de bras* em ½ *ponta*
- *Battement fondu* combinado com *battement frappé* simples e duplo
- *Adagio* com transferências por *tombé*
- *Grand battement* com *piqués* e *battement en cloche*
- Alongamento ainda na barra

CENTRO:

- *Adagio* também com transferências de peso e ½ *promenade*
- *Battement tendu*
- *Pirouettes* de 4ª *en dehors* e *en dedans*
- *Petit allegro* com *échappé en tournant*
- *Allegro* com *glissade*, *assemblé* e *jeté*
- *Allegro* com *sissonne*
- Diagonal de *piqués en tournant* e *battement soutenu*
- *Grand allegro* na diagonal com *temps levé*
- Reverência com *port de bras*.

Exercícios com poucas combinações de passos, incidindo na qualidade inerente a cada um. Uma aula base que foi sofrendo algumas alterações, por forma a corresponder às necessidades técnicas das alunas e à evolução do próprio exercício, principalmente no que diz respeito à coordenação de braços e cabeça. Especificamente em relação à técnica pela técnica, pensou-se em fazer, nas primeiras aulas, quase todos os exercícios com os braços *à la seconde* – para melhor sustentação dos mesmos – e só depois se acrescentar pequenos *port de bras* em coordenação com o movimento de pernas. Além deste aspecto, que havia sido preocupação do Professor (demonstrada na participação acompanhada), também se acrescentaram muitos equilíbrios na barra, com intenção do *encontro* do centro mais rapidamente. Insistiu-se frequentemente no *en dehors* a partir da coxa e trabalhou-se e exigiu-se a sustentação de pernas a 90° em determinados exercícios.

A falta de clareza sentida na apresentação dos exercícios nas primeiras aulas, pelo amontoar de informação prestada em simultâneo - transmissão de contagens, forma correta de execução dos movimentos e enumeração de erros comuns - foi-se esbatendo; as contagens eram marcadas de forma precisa durante a demonstração, deixando-se para o final desta, a exposição dos erros comuns e a forma correta de execução.

Relativamente às estratégias utilizadas para transmitir a expressividade do vocabulário, recorreu-se a indicações transformadas em entoações orais e em imagens metafóricas.

Segundo Strzepek, citando Straus (2008) que recorre às palavras de Steinberg, professora na Julliard, “a good plié is an action, not a position. A plié is a ‘Whaaaaaah’. It is not an ‘Eh’”.¹³ (Strzepek, 2008, n.p.).

Todos os movimentos têm o seu significado e o seu objectivo implícito. Cada passo carrega consigo determinada qualidade de movimento, forma (correta) de execução e equilíbrio de trabalho muscular e ósseo/esquelético. Desta forma, as características de cada movimento foram lembradas e acentuadas por várias vezes. “Cues must communicate succinctly a concise description of how to perform an exercise, step, combination, or principle.” (Kassing & Jay, 1998, p. 8).

Estas indicações, repetidamente ouvidas pelos alunos, são transformadas em contagens, sílabas sem sentido (yap, hop, ta ta, um), palavras que traduzem o nome do passo, pequenas canções com a sequência de passos ao ritmo da música, entoações que acentuam a dinâmica do movimento/sequência. Além destas entoações orais, de igual importância, as imagens metafóricas foram frequentemente sugeridas aos alunos para que estes compreendessem com maior clareza e respondessem mais rapidamente.

A visual image uses knowledge of a familiar, tangible object or phenomena that can become an analogy of how the step is performed or how a movement principle is applied to an exercise or step. Using external visual images, the dancer develops correct placement and a spatial sense or feeling of a movement. (Kassing & Jay, 1998, p.9)

Assim, na primeira aula, foram colocadas na parede algumas imagens retiradas do livro *Dance Imagery for Technique and Performance*, de Eric Franklin, que retratam a qualidade do *plié*, do *battement tendu*, *jeté* e *grand battement*, do *rond de jambe à terre*, da ação de saltar, da importância do centro do corpo, da ação e

¹³ A que Nichelle Strzepek acrescentou: “Try vocalizing ‘Whaaaaaah’ while you plié and see what happens! This simple action serves as a reminder that plié is a smooth, continuous, and widening motion in contrast to an “Eh,” which suggests little effort or control. Fluidity, width, and control in plié is needed whether performing an explosive jump or a shift of weight.” (Strzepek, 2008, n.p.).

função dos braços, entre outros. Estas e outras imagens também sugeridas verbalmente, estiveram presentes em todas as aulas deste 1º bloco.

Na última aula, as alunas puderam escrever as suas ideias e pensamentos nas imagens, bem como responder a um pequeno questionário individual e anónimo sobre este 1º bloco de aulas.

3.1.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas

“Certain images may help only one dancer in class, while the others find it strange. (...) Sometimes an image that works today may be of no use tomorrow and vice versa.” (Franklin, 1996, p.69); e mesmo tendo consciência que este trabalho com imagens metafóricas não tem o mesmo impacto em todas as alunas, nem em todas as aulas, foi-nos, contudo, possível verificar existirem algumas ideias idênticas nas palavras escritas pelas alunas nas imagens colocadas na parede da sala de aula; ideias associadas às indicações dadas durante as aulas.

Confirmaram-se noções como a de resistência, elasticidade e encaixe num *plié*, a de *en dehors* consistente (a partir da coxa), de centro como foco de energia, de direcção precisa de pernas e braços (como setas que furam o ar), de firmeza e relação entre as partes do corpo durante movimentos giratórios, a de ar no movimento, de mecanismo elástico como base de todos os saltos (como uma mola), de sensação de prolongamento do movimento e a da importância da acção dos braços e costas como elementos essenciais à sustentação do corpo e do movimento. Estas ideias representam objetivamente o que se pretendeu alcançar em termos técnico-artísticos neste primeiro bloco de aulas.

Poder-se-á pensar que houve um predomínio da técnica pela técnica na escolha das imagens, no entanto, e como tem vindo a ser justificado, a técnica não se faz acompanhar apenas da forma, mas também de conceitos de dinâmica, função, direcção, entre outros; e, neste sentido, as imagens serviram o seu propósito.

Imagery improves both the biomechanics and the artistic expression of the steps. (...) Total presence, a complete experience of one's movement in the whole body, constitutes the basis of artistic expression in motion. (...) Imagery supplies a constructive focus in any transition from habitual mental patterns to pure presence. (Franklin, 1996, pp.91, 92)

Os resultados do questionário realizado para apurar o alcance dos objectivos deste bloco também concorreram unanimemente para esta mesma ideia. O questionário anónimo foi dividido em duas partes: uma primeira parte de perguntas fechadas e uma segunda parte de perguntas abertas. As oito alunas responderam ao questionário, pelo que os números apresentados representam o número de respostas aferidas no total, relativamente a cada parâmetro.

QUADRO 9				
Recolha de Dados do Questionário feito às Alunas no final do 1º Bloco				
	S	AV	N	NO
Tempo previsto de resposta: 5 a 10 minutos				
Tema: expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C..				
A Professora:				
- Apresenta os exercícios de forma clara (contagem real, descrição do movimento, erros comuns e objetivo do exercício)	5	3	-	-
- Recorre a indicações claras e concisas por forma a transmitir a qualidades do movimento	6	2	-	-
- Recorre a imagens metafóricas na descrição da qualidade do movimento	7	1	-	-
- Utiliza uma escolha musical apropriada às características dos exercícios	4	4	-	-
Legenda: S – Sempre; AV – Algumas Vezes; N – Nunca; NO – Não Observado.				

Concorda-se que existe um maior número de respostas Sempre (S) em todos os pontos, seguindo-se as respostas Algumas Vezes (AV). Não existem respostas Nunca (N) nem Não Observado (NO). Assim, verifica-se que o recurso a imagens e a indicações foi muito frequente, que a apresentação de exercícios necessita de ser melhorada e a escolha musical também.

Relativamente à segunda parte do questionário esta evidenciou um perfil idêntico ao da primeira parte. O objetivo era perceber se as alunas tinham compreendido e apreendido de melhor forma o que caracteriza cada movimento, ou seja, a sua expressividade própria. Todas as respostas foram positivas, excepto uma. A maioria das respostas anota uma melhoria e seguem, quase todas, o mesmo caminho (das quais retiramos excertos):

- R1: Ajudou-me a perceber melhor para que serve o exercício e que partes do corpo trabalha (...).
- R2: Esta aprendizagem contribuiu para o melhoramento técnico de muitos exercícios (...).
- R3: (...) trabalhamos ao pormenor algumas coisas (...).
- R4: (...) ajudou-me a perceber e a emendar alguns erros (...).
- R5: O meu movimento é agora mais fluído (...).
- R6: (...) ajudou-me a corrigir alguns erros graves (...).
- R7: Contribuiu devido a uma qualidade diferente de exercícios.
- R8: Entendi como corrigir alguns movimentos (...).

3.1.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (1º Bloco)

Considerando um primeiro contacto com as alunas, os objectivos foram alcançados. Num curto espaço de tempo as ideias gerais foram apreendidas. Consciente do pouco tempo de leccionação e tendo em conta as respostas, em média positivas, o propósito de cada exercício foi lembrado, bem como a sua forma de execução e qualidade inerente; um *refresh* que, através de indicações, imagens e música procurou alcançar a T.D.C., na sua verdadeira expressividade e não só no virtuosismo.

The technical execution of the vocabulary can often be clearly defined, while the expression in it, is elusive. Teaching needs concepts and words for the qualities inherent in the vocabulary. If the classroom work is emphasizing learning the vocabulary as a basic technique on which the later artistic intention (probably dramatic) is added, the dancer may not become aware of the potential expressiveness in the vocabulary itself. The lack of qualitative intentionality in the classroom practice leads to the attitude that formal dance material is to be performed “impeccably”, and that the range of choices is narrow. (Salosaari, 2001, p.31)

3.2 BLOCO 2

Combiner harmonieusement les notions de durée, de vitesse et d'énergie, maîtriser la structure, l'arrêt, l'élan et l'attaque du geste, vont enrichir le langage de l'élève et lui permettre de mieux appréhender et apprécier la musique. (Martinet, 1991, p.131)

QUADRO 10 2º Bloco de Aulas - Musicalidade	
CARGA HORÁRIA: 17h15	
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a sensibilidade musical, determinante para o trabalho expressivo; apreender as características musicais (dinâmica, carácter, <i>nuances</i>, etc.) e incorporá-las no movimento; • Motivar e estimular as alunas para a participação nas escolhas musicais adequadas aos exercícios; 	
CONTEÚDOS:	
A nível técnico:	
<ul style="list-style-type: none"> • Postura correta consistente; • Consolidação de um <i>en dehors</i> correto que parte da coxa; • Uso do pé pelo chão em todos os movimentos; • Perna de apoio firme; • Mecanismo do <i>plié</i> – impulso e chegada dos saltos; • Ação do corpo (em todas as suas partes) em movimentos de equilíbrio e movimentos giratórios. 	
<p>NOTA: mantiveram-se os conteúdos técnicos, uma vez que estes não estavam consolidados e, em conjunto com o Professor João Pinto, optou-se por os trabalhar continuamente.</p>	
A nível artístico/expressivo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Obedecer às contagens da música; • Conjugação do carácter da música com a dinâmica do movimento; • Respiração. 	
ESTRUTURA DAS AULAS: Aquecimento, exercícios de barra, alongamento, exercícios de centro, reverência	
ESTRATÉGIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma aula simples, sem grandes combinações de passos; • Alternância das combinações dos tempos; • Escolha de músicas de diferente carácter para o mesmo exercício; • Realização de uma aula com pianista acompanhador; • Apresentação das contagens apenas no início do exercício; • Participação das alunas na escolha musical para os exercícios desenvolvidos. 	

3.2.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias

O 2º bloco de aulas lecionado foi desenhado com exercícios de fácil memorização para que se pudesse abusar das combinações de tempos e para que as alunas tentassem absorver o caráter de cada música escolhida.

A aula planificada foi estruturada da seguinte forma:

QUADRO 11	
Estrutura da 1ª Aula Base do 2º Bloco	
BARRA:	
	<ul style="list-style-type: none">- Aquecimento- <i>Plié</i>- <i>Battement tendu</i> com alternância de pernas- <i>Battement jeté</i> simples com 6 repetições- <i>Rond de jambe à terre</i> com transferência por <i>temps lié 3º port de bras</i> em <i>4ª allongée</i>- <i>Battement fondu</i> combinado com <i>rond de jambe en l'air</i>- <i>Frappé</i> ágil com e sem meia-ponta- <i>Adagio</i> com alternância de pernas e <i>3º port de bras en tournant</i>- <i>Grand battement</i> com <i>battement jeté</i>- Alongamento ainda na barra
CENTRO:	
	<ul style="list-style-type: none">• <i>Battement tendu</i> com <i>pas de basque</i>• <i>Adagio</i> com <i>grand rond de jambe</i>, transferências de peso e <i>½ promenade</i>• Diagonal de <i>pirouettes</i> de <i>4ª en dehors</i> e <i>en dedans</i>• <i>Petit Allegro</i> com <i>changement</i> simples• <i>Allegro</i> com <i>assemblé</i> e <i>échappé</i>• <i>Allegro</i> com <i>sissone</i> e <i>pirouette</i>• Diagonal de <i>piqué en tournant</i> e <i>battement soutenu</i>• Reverência com <i>port de bras</i>.

Esta primeira aula foi pensada para a 1ª semana de aulas deste bloco. Na última aula da semana tivemos o privilégio de receber o pianista acompanhador, Jorge Silva. Foi sem dúvida bastante enriquecedor, quer para mim como professora, quer para as alunas, que não têm aulas com música ao vivo.

Relativamente à escolha dos exercícios, estes prenderam-se com a manutenção dos conteúdos técnicos e com as combinações simples de 2 ou 3 passos para uma

memorização rápida do exercício e uma maior atenção às contagens e dinâmicas musicais.

Antes de debater a importância da musicalidade neste tema de expressividade na dança e justificar a escolha das estratégias, apresenta-se de seguida a aula redesenhada (adaptada) para a 2ª semana de aulas após *feedback* do Jorge Silva.

QUADRO 12 Estrutura da 2ª Aula Base do 2º Bloco	
BARRA:	<ul style="list-style-type: none">• Aquecimento• <i>Plié</i>• <i>Battement tendu</i> lento de 1ª posição• <i>Battement tendu</i> rápido de 5ª posição• <i>Battement jeté</i> rápido com <i>piqués</i> e transferências de peso• <i>Rond de jambe à terre</i> com <i>temps relevé</i>, <i>chassé arabesque</i> e 3º <i>port de bras</i> em 4ª <i>allongée</i>• <i>Battement en cloche</i> para soltar as pernas, frente à barra• <i>Battement fondu</i> combinado com <i>grand rond de jambe</i> e <i>pirouette</i>• <i>Frappé</i> com <i>tombé coupé</i> e <i>pirouette</i>• <i>Adagio</i> com <i>grand rond de jambe</i> lento no <i>plié</i> em <i>pied plat</i> e na meia ponta• <i>Grand battement</i> com <i>battement en cloche</i>• Alongamento ainda na barra
CENTRO:	<ul style="list-style-type: none">• <i>Battement tendu</i> com mudanças de direção• <i>Adagio</i> com <i>grand rond de jambe</i>• <i>Pirouettes</i> de 4ª e 5ª <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i> com <i>balancé</i>• <i>Petit Allegro</i> simples• <i>Allegro</i> com <i>glissade</i>, <i>assemblé</i> e <i>échappé</i>• Diagonal de <i>piqués en tournant</i> e <i>battement soutenus</i>• Reverência com <i>port de bras</i>.

Esta 2ª aula teve como objetivo colocar em prática algumas propostas feitas pelo pianista. As sugestões em causa serão apresentadas no ponto seguinte - Análise e Reflexão sobre as atividades levadas a cabo -.

Retenha-se a ideia: “if young children love to move to music, and when they perform movements expressing qualities or moods of the music, we often say that they are dancing.” (Smith-Autard, 2002, p.51). E continue-se: “human’s quality of

expression and ability to communicate through movement or dance to a certain degree depends on multiple intelligences – first of all musical (...).” (Toming & Selke, 2010, p.81).

E remetamo-nos de momento para a justificação da importância da musicalidade no tema deste trabalho – expressividade -; esta recai, naturalmente, porque é na música que encontramos o ritmo, a melodia, a lembrança de uma experiência auditiva que relembra momentos, sentimentos e movimentos. A música sugere-nos determinada qualidade do movimento, mesmo quando é *apenas* percussão; dito de outra forma, a percussão é um tipo de expressão musical, entre outras, que não sendo recurso para as aulas de T.D.C. pode, também, inspirar determinada qualidade ao movimento.

“Listen to the music: it inspires, it motivates, and it actually helps you to dance better.” (Minden, 2005, p.183). Se embrenhados na qualidade / expressividade do movimento não se pode ignorar a componente musical.

A música tem uma ligação essencial com a dança. Consolidando esta ideia, “Many psychologists point out that when characteristics of the naturally occurring movements are incorporated into music performance, the expressive experience is one of the naturalness or “humanness”.” (Toming & Selke, 2010, p.76).

O bailarino deve (quando solicitado) permitir que a *personalidade* da música se incorpore no movimento. Desta ideia surgiu uma das estratégias adotadas para as aulas deste bloco - escolha de músicas de diferente carácter para o mesmo exercício.

If the music is bold and big, dance bold and big. Delicate music call delicate dancing. Unless a choreographer is trying for a special effect, let staccato or pizzicato music inspire your own sharpness, clarity, and attack. Let legato music help you fluidly connect your steps in smooth, supple, elongated lines. (Minden, 2005, p.183)

Musicalidade não é só estar no tempo da música, é também ouvir as cadências, as dinâmicas, o clímax da melodia e fazer corresponder as frases coreográficas a essas qualidades subtis; só assim se comunica na mesma linguagem, só assim existe harmonia entre o movimento e a melodia.

Muitas vezes é na música que encontramos a solução para determinados movimentos – a mudança de ritmo ajuda-nos a girar, os acentos apoiam o impulso dos saltos -; até a respiração se deve regular pelas *nuances* da música.

Assim, mesmo sabendo que as contagens são essenciais, quase sempre devemos apelar à sensibilidade musical dos bailarinos, afastando-os do movimento robótico.

A escolha da outra estratégia surgiu da valorização da ligação afetiva que se tem com determinada música. Como refere Smith-Autard (2002), para que os alunos sejam bem sucedidos na aprendizagem da dança, importa que os seus sentimentos integrem e desempenhem um papel essencial nesse contexto. Ideia que se complementa: “When we use music students love, it’s easier for them to learn dance combinations and to feel soul music, and the process of growing as a dancer will be more effective.” (Toming & Selke, 2010, p.77).

Neste sentido, solicitou-se às alunas que fizessem a escolha musical, independentemente do género – “There are diferente approaches to the use of music in classical dance lessons; to use only classical music or to use popular music songs as well.” (Toming & Selke, 2010, p.79) – para dois exercícios que lhes foram destinados, numa distribuição aleatória e a trouxessem para a última aula deste bloco. Nessa seleção, as alunas deveriam ter em conta as contagens do exercício e a qualidade dos movimentos em causa. As alunas teriam de apresentar às colegas, o exercício com a música escolhida. Também este resultado será comentado no momento seguinte.

Por fim, e como já foi acima referido, tivemos a oportunidade de receber o pianista acompanhador Jorge Silva que, a nosso convite, aceitou tocar numa aula. Estas alunas não têm oportunidade de ter música ao vivo nas aulas de T.D.C. e, neste sentido, a experiência foi extremamente gratificante uma vez que, de acordo com os autores que temos vindo a referir; “It is obvious that in classical ballet lesson no recording could replace the direct interaction between a dancer and a musician.” (Toming & Selke, 2010, p.77).

3.2.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas

Uma das atividades propostas passou por solicitar às alunas que escrevessem as ideias, imagens, sentimentos ou emoções que cada música/exercício lhes sugeria durante a sua execução. Se alguma música as fizesse transportar/remeter para algo deveriam escrevê-lo, de imediato, no final de cada exercício.

Apresentam-se algumas respostas:

QUADRO 13	
Respostas à proposta Guião Musical	
Guião da Aula	Algumas Respostas
BARRA:	
Aquecimento	-
<i>Plié</i>	Respiração ; Continuidade ;
<i>Battement tendu</i> com alternância de pernas	Carrossel ; Alongado ;
<i>Battement jeté</i> simples com 6 repetições	Tribos ; Stacatto ; Flecha ;
<i>Rond de jambe à terre</i> com transferência por <i>temps lié 3º port de bras</i> em <i>4ª allongée</i>	Sonho ; Compasso ; Suavidade ;
<i>Battement fondu</i> combinado com <i>rond de jambe en l'air</i>	Elástico ;
<i>Frappé</i> ágil com e sem meia-ponta	Fósforo ; Precisão ;
<i>Adagio</i> com alternância de pernas e <i>3º port de bras en tournant</i>	Grandes Jardins ; Corpete ;
<i>Grand battement</i> com <i>battement jeté</i>	Saca Rolhas ; Guerra ; Flecha ;
CENTRO:	
<i>Battement tendu</i> com <i>pas de basque</i>	Marioneta ;
<i>Adagio</i> com <i>grand rond de jambe</i> , transferências de peso e <i>½ promenade</i>	Eixo;
Diagonal de <i>pirouettes</i> de <i>4ª en dehors</i> e <i>en dedans</i>	Foco ;
<i>Petit Allegro</i> com <i>changement</i> simples	-
<i>Allegro</i> com <i>assemblé</i> e <i>échappé</i>	Pastilha Elástica ; Mola ;
<i>Allegro</i> com <i>sissonne</i> e <i>pirouette</i>	Tesoura ; Voar ; Elástico ; íman ;
Diagonal de <i>piqué en tournant</i> e <i>battement soutenu</i>	-
Reverência com <i>port de bras</i> .	-

Logo após os primeiros exercícios, apercebi-me de que a proposta seria demasiado complexa para que as alunas a executassem entre exercícios. A dinâmica da aula quebrava-se, sempre que alguém parava para escrever. Nesse sentido, após a barra, pedi às alunas para não escreverem entre exercícios, a não ser que estes se realizassem em dois grupos.

Apesar de não ter previsto esta quebra de energia entre exercícios, foi interessante observar nos resultados: poucas *viagens mentais* – Carrossel, Sonho e

Jardins Grandes – e muitas imagens metafóricas, consequência da influência do primeiro bloco de aulas. As alunas não conseguiram libertar-se tanto quanto eu gostaria.

Inicialmente quando pensei neste desafio o objetivo seria despertar emoções, sentimentos, ambientes, mas a maturidade das alunas e a preocupação técnica ainda não lhes permite incorporar/*desfrutar* dos exercícios em tempo de aula regular. De fato, nem para um adulto a sensação de algo ao ouvir determinada música é imediata. É necessário incorporar a música e os movimentos num *pas-de-deux* como já se referiu acima. Fiquei surpreendida com os resultados, pois não foram de encontro ao que tinha previsto, mas após reflexão apercebi-me de que esta *parceria* música-movimento-mente não é instantânea. Contudo, o fato de terem assinalado imagens que foram as que eu própria fui sugerindo nas aulas, é significativo de que estas tiveram importância e desempenharam o seu papel na evolução técnica e expressiva.

Pour moi, il est essentiel qu'un danseur, amateur ou professionnel, connaisse la musique, car elle est partenaire active de son art : elle inspire, accompagne ses mouvements et leur expression. (...) En résumé, je pense qu'un danseur a de la musicalité s'il est à même d'utiliser la musique, de façon consciente, comme une réelle partenaire. (Biedermann, 2009, p.6)

Reforçando a ideia de *pas-de-deux* entre música e bailarino, confesso que a experiência com o pianista foi de todas as estratégias traçadas para este bloco a mais proveitosa, quer para as alunas, quer para mim, confirmando a relevância do acompanhamento musical ao vivo.

O acompanhador Jorge Silva formou-se na mesma escola que eu – Ginásiano, Escola de Dança – e quando lhe fiz o convite mostrou-se logo disponível para aceitar o desafio. A aula foi-lhe apresentada e combinaram-se algumas estratégias de apresentação de exercícios e de repetição de outros com diferentes músicas. A sua experiência como músico, bailarino e professor de dança, atribui-lhe uma inigualável competência como pianista acompanhador. Durante a aula foi-lhe dado espaço para que pudesse comentar o desempenho das alunas a nível da musicalidade.

Ficam aqui algumas das notas - conselhos - do pianista Jorge Silva, relativamente à minha prestação:

- Preencher os “entre-tempos” enquanto apresento exercício – porque desta forma se define o carácter do exercício; e porque no caso de existir música ao vivo, as "subcontagens" são indicador precioso quanto à subdivisão do compasso;
- Apresentar o exercício só *en-dehors* e deixar que as alunas o pensem *en-dedans* – porque para níveis intermédios ou avançados, é importante criar autonomia e poder de raciocínio (competência importante para o futuro bailarino); conferindo, em simultâneo, maior dinâmica à aula;
- Não falar tanto durante o exercício, por cima da música – porque é necessário criar competências de musicalidade: capacidade de, depois de memorizado o exercício, ser capaz de o organizar na música, sem a ajuda do professor; e porque, no caso de existir música ao vivo, desvaloriza o trabalho do músico, uma vez que enquanto este toca transmite às alunas o carácter do exercício, o ritmo, o tempo e as contagens;
- Desenhar exercícios com maior combinação de tempos – por ex.: movimentos a dois tempos, outros a um tempo, outros a meio e não todos a um tempo – porque se deve trabalhar as competências de memorização e adaptação a novas realidades; Ao trabalhar sempre o mesmo ritmo, os alunos ficarão restringidos e não se adaptarão tão facilmente a outros professores/coreógrafos; Quanto mais diversificada for a educação musical, maior será o desenvolvimento da musicalidade e por conseguinte a coordenação, a fluidez, a expressão;
- Treinar os saltos com diferentes contagens – porque, aplicando o mesmo raciocínio acima exposto, reduz-se as possibilidades dos alunos se adaptarem a novos métodos, professores, etc;
- Trabalhar a sustentação de pernas e a consolidação do *en-dehors* – porque é um trabalho de relevância que ainda não está consolidado na turma em apreciação;
- Desenhar exercícios mais lentos, mais adequados ao 5º vocacional.

A aula correu bastante bem e as alunas compreenderam o valor da música ao vivo. Foram tocados grandes clássicos, músicas populares e bandas sonoras de fácil reconhecimento pelas alunas. Foi uma aula dinâmica e bastante produtiva. As

indicações que o acompanhador Jorge Silva foi dando às alunas foram tomando forma ao longo da aula. Os resultados foram positivos e o *feedback* do pianista também. A segunda aula teve, assim, em conta não só as sugestões dadas pelo acompanhador, como também a avaliação que realizei sobre a aplicação desta estratégia.

Importa anotar a qualidade da articulação entre o professor de dança e o acompanhador musical (ao vivo), cuja interação e comunicação se revestem de especial eficácia pedagógica e didática.

Finalmente, e remetendo-nos para a última estratégia, realizada na 2ª semana de aulas deste bloco, posso considerar que também esta se revelou positiva.

Foram distribuídos dois exercícios por aluna e foi-lhes pedido que pensassem e trouxessem para a aula uma música para cada exercício. O objetivo era perceber se as alunas pesquisariam músicas onde apenas as contagens encaixassem ou se teriam sensibilidade para fazer corresponder o caráter da música à qualidade do movimento. Outro objetivo igualmente importante era o de as envolver e motivar, integrando os seus gostos musicais na aula.

Não pude contar com a participação de todas as alunas, pois algumas não trouxeram a seleção musical, no entanto, as que trouxeram foram todas bem-sucedidas. Desde música rock, pop, fado, clássica e disco, os estilos foram variados e a demonstração dos exercícios foi cuidada. Tive que improvisar algumas músicas em falta e pedir às *alunas-professoras* que apresentassem o exercício com as contagens de forma mais clara. Esta experiência foi desafiante e motivadora, na medida em que demonstrou como a música – “qui donne respiration, vie et sensibilité.” (Martinet, 1991, p.131) –, se revela parceira fundamental da dança, estimulando a expressividade.

3.2.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (2º Bloco)

Este bloco de aulas sobre musicalidade foi para mim o mais difícil de leccionar. Ensinar/transmitir musicalidade não é imediato e não é linear. Ensinar os compassos, os tempos, as frases musicais e a melodia são conceitos de fácil aprendizagem, mas tornar um corpo em movimento perfeitamente encaixado com/na música é um processo difícil e lento, que parte do professor, mas que depende

maioritariamente da capacidade sensorial do aluno.

Mais difícil é *criar* um corpo musical, que carrega uma musicalidade interior. Mas este é um dos aspetos que deixamos para uma outra oportunidade.

Quand la musique sera profondément entre dans le corps de l'homme et ne fera qu'un avec lui... sans doute sera-t-il possible de danser des danses sans les accompagner par des sonorités. Le corps se suffira à lui-même pour exprimer les joies et les douleurs de l'humanité. (Jaques-Dalcroze, citado por Martinet, 1991, p.131)

O tema em si carecia de ser explorado num maior número de aulas, o que teria permitido uma pesquisa mais aprofundada das escolhas musicais, bem como daria mais tempo às alunas para absorverem/sentirem as músicas; até porque, muitas vezes, o ouvido e o corpo só reconhecem determinada música e começam a *desfrutar* dela, após várias repetições desta, tal como acontece quando uma sequência coreográfica ainda não está interiorizada – como anota Heller (2003) citado por Lima, “Se a obra ainda não estiver bem assimilada e interiorizada, os seus movimentos serão menos orgânicos (...)” (Lima, 2006, p.55).

Temos, contudo, que valorizar esta experiência, a qual, apesar de curta, foi essencial – como uma introdução - para trabalhar a expressividade.

3.3 BLOCO 3

QUADRO 14	
3º Bloco de Aulas – Expressão e Interpretação	
CARGA HORÁRIA: 12h00	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Articular a função/característica (qualidade) do movimento com o que se pretende expressar – intenção, emoção, sentimento – através da sugestão de <i>adjetivos</i> de personalidade no decorrer da aula;• Interpretar um personagem de acordo com a peça de repertório trabalhada;	
CONTEÚDOS: A nível técnico: <ul style="list-style-type: none">• Conteúdos trabalhados nos blocos anteriores;• Conteúdos presentes na peça de repertório:• Pas-de-Chat;	

- Glissade;
- Retiré-Passé;
- Sissone Ouvert;
- Jeté-Développé;
- Emboité;
- Pas de Bourré,
- Temps Levé,
- Développé
- Relevé.

A nível artístico/expressivo:

- Tentar expressar/comunicar intenções, emoções e sentimentos através do movimento;
- Interpretar o personagem criado para a peça de repertório;
- Corresponder, a nível do movimento, ao carácter da música da peça de repertório.

ESTRUTURA DAS AULAS: Aquecimento, exercícios de barra, alongamento, exercícios de centro, reverência

ESTRATÉGIAS:

- Realização de uma aula simples, sem grandes combinações de passos;
- Sugestão de adjetivos de personalidade antes da execução de alguns exercícios;
- Discussão sobre personalidade de uma cigana (personagem da peça de repertório);
- Conjugação do trabalho técnico *vestindo* a pele de uma cigana.

3.3.1 Reflexão sobre a lecionação / Aplicação de estratégias

Para o 3º e último bloco de aulas, a aula pensada manteve-se simples e de fácil memorização, para que se pudesse *brincar/jogar* com características de personalidade e/ou sentimentos.

Segue-se a sua estrutura:

QUADRO 14

Estrutura da Aula Base do 3º Bloco

BARRA:

- Aquecimento
- *Plié*
- *Battement tendu* e *Battement jeté*
- *Battement jeté*
- *Rond de jambe à terre* com pirouettes e 3º *port de bras*

- *Battement fondu* combinado com *fouetté e tour*
- *Battement frappé* com *retiré passé e petit battement*
- *Adagio* com transferências por *tombé*
- *Grand battement*

C E N T R O:

- *Adagio* com 5º *port de bras*
- *Battement tendu* com mudanças de direção, *battement jeté e pirouette*
- *Battement fondu* com *battement frappé*
- Valsa com *rond de jambe en l'air e pas de bourré*
- Diagonal *Adagio Arabesques*
- *Petit allegro* com *changement, échappé e jeté*
- *Allegro* com *glissade, assemblé e jeté*
- Valsa com *sissonne ouvert e pas-de-chat*
- Diagonal com *temps levé*
- Reverência com *port de bras*.

Neste bloco, concentramos a nossa atenção nas propostas de características de personalidade e/ou sentimentos, e no trabalho de uma peça de repertório, tendo em conta a capacidade de expressão e interpretação.

As preocupações técnicas apontadas até agora continuaram a ser trabalhadas, bem como determinados movimentos que integravam a peça de repertório.

O decorrer da aula seguiu a estrutura até então praticada, sendo que no final eram reservados 20 minutos para trabalhar a peça.

Durante as aulas foram *lançadas*, de vez em quando, características de personalidade ou determinados sentimentos – arrogância, simpatia, tristeza, raiva, entre outros. A princípio sentiu-se estranheza e um grande desconforto por parte das alunas, divididas - em termos de concentração - entre a técnica e a expressão. Foi nitidamente visível que só após o movimento estar incorporado a atenção se fixava noutro propósito, e que as características ou sentimentos sugeridos surgiam e desapareciam como curtos *flashes* que não conseguiam crescer devido à excessiva preocupação técnica.

Considero que esta não é uma estratégia a que se deva recorrer todas as aulas, mas sim quando se prepara uma mostra ou espetáculo, pois pode estimular o aluno no sentido de ir criando o seu personagem.

Neste sentido, sobre a importância do trabalho expressivo,

(...) a formação de jovens bailarinos deve contemplar a aprendizagem de obras coreográficas, (...) com a participação frequente em espetáculos (...) de modo a criar um ambiente em que a técnica seja, não uma barreira, mas um meio (poderoso sem dúvida), para nos dizer alguma coisa através da dança.” (Xarez, 2013, pp.129,130)

Assim, mesmo que se tenda a privilegiar um trabalho repetitivo, como é necessário para a homogeneização, por exemplo de um corpo de baile, o movimento deve ir sendo incorporado, sem passar a mecanizado, e as alunas/bailarinas deverão continuar a ser estimuladas pela capacidade expressiva, promovendo a comunicação de uma forma cada vez mais natural.

Neste bloco em concreto, a peça escolhida pelo Professor João Pinto, foi o *Pas-de-Quatre* das Ciganas, do Ballet Esmeralda. Em conversa com o Professor percebi que esta escolha, a meu ver arriscada, tinha o objetivo de desafiar as alunas a nível técnico. É portanto uma peça demasiado rápida e com combinações de movimentos um pouco complexas para este 5º vocacional.

Quando comecei este 3º bloco, fui informada que a coreografia apenas tinha sido passada na semana anterior, devido a atrasos a nível do cumprimento do programa. Uma vez que as alunas não estavam com o movimento ainda incorporado, nem a sequência coreográfica tão pouco memorizada, optei, informado o Professor, por reservar a primeira semana do bloco para memorização e limpeza técnica e a segunda semana para incentivar o trabalho expressivo.

Após a primeira semana de trabalho, as alunas ainda não tinham a peça consolidada pela sua exigência técnica, mas estavam em condições de começar a pensar no trabalho expressivo do personagem, nunca descurando a técnica e aprimorando-a no sentido de se ir tornando cada vez mais orgânica.

O tema do bailado foi discutido com as alunas: papel das ciganas e particularidades da sua personalidade; dando-lhes a opção de definirem quais as características que gostariam de desenvolver individualmente e em grupo. As respostas foram um pouco semelhantes – as ciganas são pessoas decididas, alegres, amantes da vida, da música e do misticismo e, por vezes, um pouco altivas; pelo que o trabalho desenvolvido foi feito no sentido de evidenciar as suas escolhas.

Foi interessante, novamente, ver o desabrochar (aparecer) do personagem nas

fases em que as alunas estavam mais seguras tecnicamente e o esbater (desaparecer) imediato deste, quando o movimento era mais desafiante. Como trabalhar este equilíbrio – técnica-personagem/expressão –, foi um repto a que tive de dar resposta, com uma certa dificuldade.

3.3.2 Análise de dados e reflexão sobre as estratégias aplicadas

Neste bloco além da proposta de aula – sugestão de características de personalidade e/ou sentimentos – e do trabalho de uma peça de repertório, foi entregue às alunas, na última aula, uma questão para ser respondida por escrito. Esta questão foi retirada do livro de Xarez, *Treino em Dança – Questões pouco Frequentes*.

- Será a técnica inibidora da expressão? (Xarez, 2013, p.129)

Consideremos as respostas das alunas:

- R1: Não obrigatoriamente. Por um lado quando o bailarino está demasiado concentrado na execução técnica pode perder um pouco a expressão. Mas noutra perspectiva, a expressão pode de certa forma ajudar em alguns movimentos técnicos. Embora eu sinceramente ache que, mais importante que a execução técnica (sem dizer que é insignificante como é óbvio), é a paixão pela dança. E essa, para mim, demonstra-se através da expressividade.
- R2: Não, antes pelo contrário. A expressão ajuda muitas vezes a aperfeiçoar a técnica além de tornar muito mais bonita e orgânica a dança. Por vezes esquecemos a expressão querendo aperfeiçoar a técnica, mas acho que se dançarmos expressivamente, o movimento vai sair mais natural.
- R3: Por vezes, pois muitas vezes estamos tão focadas na técnica que não ligamos à expressão. Mas se a técnica passar a ser automática em nós poderemos preocupar-nos mais com a expressão.
- R4: Eu penso que não, pois tendo uma boa técnica, um bom conhecimento e consciência da mesma é possível ter uma boa expressão. Por outro lado,

quando se faz algo novo e se está concentrado em fazê-lo direito, pode-se perder um pouco de expressão.

- R5: A técnica por vezes esconde a expressão, pois o bailarino quer melhorar a técnica e acaba por se esquecer da expressividade, no entanto, este problema pode ser resolvido pelo bailarino, conseguindo conciliar a técnica e a expressividade.
- R6: Na minha opinião, a técnica não inibe a expressão, pois uma coisa ajuda a outra e vice-versa. Se a técnica for boa, mas não tiver expressão, a “visão” não “agarra” o/a bailarino/a, mas se a expressão for boa e a técnica má, acontece o mesmo, a expressão “agarra” o espectador mas quando este reparar na técnica, perde o gosto de ver o bailarino dançar. Por isso, penso que um bailarino deve saber usar a técnica e a expressão a favor uma da outra, mas as duas sempre presentes.
- R7: Eu acho que não, porque, na minha opinião, a expressão é que é inibidora da técnica, pois se um bailarino/a tiver uma boa expressão este irá cativar a minha atenção mais do que um que tenha uma técnica muito boa.
- R8: No ano passado no concurso de melhor aluno foi-me dito que perdi por expressão a mais; duas semanas antes o meu professor disse-me que me faltava expressão... Eu não vivi tempo suficiente para aprender o conceito de expressão.

Chama-se a atenção para esta última resposta, que reflete uma preocupação relativa à definição/assimilação do conceito de expressão e uma consciência de que a expressividade do movimento se vai maturando de acordo com a incorporação deste, tornando-o fluído e expressivo. Neste sentido, dito de uma outra forma e como anteriormente referido, a interiorização da obra resulta em movimentos mais orgânicos, como anota Lima (2006).

Nestas respostas é visível a concordância quanto à importância da técnica e da expressão e do trabalho destes dois conceitos em conjunto. No entanto, não ficou bem claro para as alunas, como as respostas evidenciam, que ambos coexistem um do outro – não há expressão sem técnica e não há técnica sem expressão; a expressão é inerente ao movimento humano e a técnica (dotada de expressividade característica) constitui um meio para potenciar essa expressão, como se defendeu

no enquadramento teórico. Poderá ser uma afirmação radical, mas ao refletir sobre o percurso que temos vindo a fazer, torna-se claro que, reconhecendo a técnica como ferramenta expressivo-formal (Robalo, 1998), à qual o bailarino recorre como extensão da sua expressão interior, não é possível considerar os dois conceitos separadamente.

Apesar desta *não-separação* entre técnica e expressão não ter sido evidente para as alunas, penso que estas tomaram consciência de que não é possível trabalhar sem contemplar estes dois conceitos em equilíbrio.

Technique and expression really become one and the same thing, if we think of technique as the only adequate means of expression. (...) Technique, form, and expression become interdependent aspects of the same thing, for, as soon as an idea or feeling is expressed, it has taken upon itself a form – and for this brought into existence by technique. (H'Doubler, 1959, p.92 e p.147)

3.3.3 Conclusão sobre o trabalho desenvolvido (3º Bloco)

Foi um trabalho desenvolvido num número reduzido de aulas, que deverá ser assumido como uma introdução ao tema.

Apesar de ter observado um resultado positivo, confesso que a minha pouca experiência nesta área e com esta faixa etária, não me permitiram recorrer a outras estratégias, a fim de provocar a mudança de forma mais rápida. Esta dificuldade de trabalhar ao mesmo tempo e equilibradamente a técnica com a expressão (o ato de se exprimir) é difícil de gerir. Há alunas mais aptas para se expressarem de forma mais natural, como há alunas que ficam *presas* numa tensão técnica, dificultando a relação entre o domínio técnico e uma resposta artística fluente, orgânica e expressiva.

Lembro-me que, enquanto aluna e em trabalho de repertório, os meus professores arrancavam do massacrante e exaustivo trabalho técnico a expressividade pretendida; ela começava a despontar, após o movimento se tornar orgânico e os sentidos começarem verdadeiramente a ouvir o corpo em movimento; aí surgia o envolvimento da história, o momento que contava naquele movimento. De facto, a maturidade e experiência de vida contribuem para apurar a expressão, uma vez que, tal como fundamentamos, o corpo é repositório de vivências e

experiências e são estas que *estruturam* a expressão.

Implicit in the idea of expression has the final ingredient is the conviction that expressiveness can readily be produced. This seems to me unlikely. Rather, I think that the use of the self and the disciplining of the feelings and imagination that produce artistic expression are the result of years of development. (Buckroyd, 2000, p.83)

É assim nossa convicção que será conveniente partir do trabalho exaustivo da técnica, por forma a alcançar a expressividade própria desta, e só então adicionar o contexto envolvente (que auxiliará certamente na expressão de ideias, sentimentos, emoções) por forma de fomentar o trabalho expressivo nestes grupos etários.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

1. RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO

A proposta de realização do Estágio, no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica, recebeu todo o apoio por parte da AMVP. Esta instituição com a qual colaboro desde 2009, como professora de Dança Criativa do 1º Ciclo do Ensino Básico, sempre demonstrou a maior abertura e receptividade para projetos que se traduzissem, não só no desenvolvimento profissional do docente como também da instituição.

De qualquer forma, e no meu caso particular (pelo facto de no presente ano letivo me encontrar a residir fora do país), devo referir a excepcional disponibilidade para a concretização desta prática pedagógica, referindo-me não só à instituição/direção, como também aos docentes com quem de perto trabalhei. Neste sentido, não obstante a relação mais próxima com o professor João Pinto, revelou-se gratificante o acompanhamento efetuado pela professora cooperante Raquel Rua, autora do relatório sobre o desempenho pedagógico e organizacional.

Sendo uma escola de ensino artístico muito jovem, na área da dança, as relações estabelecidas com a direção e com o corpo docente, revelam um espírito de equipa sólido, uma partilha de objetivos comum, que visam globalmente uma maior consciencialização por parte da comunidade para a importância de consolidar uma cultura artística.

Neste sentido, e no âmbito do conjunto de espetáculos e outras atividades promovidas pela escola, foi-me possível colaborar com esta ao nível da criação gráfica relativa ao Concurso de Jovens Coreógrafos e ao Curso de Verão (cumprindo as 4 horas não letivas da componente do estágio; (Anexo G e H), bem como da concepção de alguns figurinos para o espetáculo de final de ano.

A relação profissional com a escola revelou-se enriquecedora e gratificante, sobretudo pelo perfil/identidade da instituição, que reconhecendo a sua juventude nesta área demonstra uma postura de grande abertura, de diálogo franco, reconhecendo e valorizando o seu corpo docente.

2. REFLEXÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Como professora de Dança Criativa há já 4 anos, considero que a dança deve ter em conta o perfil individual do sujeito, que deve aproveitar a sua história e experiências revertendo-as a favor da criatividade, características essas que serão moldadas através dos conceitos da dança e da técnica. No entanto, para as aulas de uma técnica tradicional como a Dança Clássica – com determinados padrões de corpos, de movimentos, de exigência homogénea e de uma repetição constante, quase mecânica, parece-me difícil manter presente em todas as aulas a vertente criativa. De facto, o trabalho técnico é exaustivo e a falta de maturidade (destes grupos etários) para se jogar com este e com a criatividade e a improvisação, não permite estabelecer uma relação permanente (entre a aquisição e consolidação técnica e a sua incorporação numa perspectiva criativa), pois a consolidação técnica que conduz à expressão total seria lenta. A introdução de outros conteúdos de carácter mais expressivo ou criativo no interior da estrutura organizada de uma aula de T.D.C., de forma continuada ou repetida, torna-se inviável pelo tempo que lhe dedicaríamos e pela extensão dos grupos etários a que se destina. Além disso, no âmbito vocacional, tais explorações situam-se ao nível de outras disciplinas específicas, como é o caso da improvisação e da composição coreográfica. Contudo, caberá ao professor de técnica promover a interdisciplinaridade, como forma de ampliação e não de limitação.

A abordagem aqui proposta, de integrar um trabalho criativo nas aulas de Técnica de Dança Clássica teria sido a minha primeira opção aquando da preparação deste trabalho, contudo, quanto mais pesquisei e emergi no contacto com a lecionação e com os alunos, mais claramente me apercebi que a expressividade não é fomentada só pelos jogos criativos ou pela improvisação. Sim, é necessário aceitar corpos diferentes, personalidades distintas na sala de aula; é necessário convidar os alunos a participarem na lecionação; é necessário motivá-los com estratégias mais criativas, mas fundamentalmente é necessário não esquecer que a tradição tem o seu propósito. A própria prática de lecionação releva estes aspetos (como as conclusões sobre cada bloco de aulas já dão a entender).

Como se percebeu ao longo deste relatório, também a Técnica de Dança Clássica é dotada de determinada expressividade, de movimentos com qualidade e objetivo próprio, que na sua perfeita forma contêm expressão. Também a

musicalidade contribui para potenciar a expressividade – Música e Ballet num *pas-de-deux* perfeito, como também já se discutiu anteriormente. E, por fim, não esqueçamos que quem dança, quem executa os movimentos também transporta, como temos vindo a insistir, uma expressão individual, produto das suas vivências. A formação técnico artística é por isso estrutural para qualquer curso de dança.

Neste momento, não parece haver dúvida de que a expressividade caminha sempre ao lado da técnica, ela pode estar/ficar encoberta - se o trabalho não se dirigir para um equilíbrio entre as duas – mas ela está subjacente e nunca poderá desaparecer, como foi nossa intenção acentuar com as estratégias aplicadas.

Uma *certeza* que não significa que não nos tenhamos interrogado muitas vezes ao longo deste estágio/relatório, que nos tenhamos sentido inseguras quanto à definição clara dos conceitos – que verifico ainda continuarem subjetivos -, dividida entre interpretações/teorizações acerca deste tema, mas ainda assim acreditando que este era o tema que gostaria de explorar enquanto professora de dança.

Neste sentido, este estágio define-se como uma pequena introdução à exploração deste tema em aberto; sempre em aberto; continuar a aprofundar as estratégias aplicadas, explorar outras, partilhar experiências com outros profissionais da dança, valorizar esta experiência transpondo-a transversalmente a todas as disciplinas, são alguns dos meus objetivos para o futuro.

Les élèves ne seront dynamiques que si je le suis moi-même, inconditionnellement. Tous les enseignants font journallement l'expérience du miroir: l'image que les élèves reçoivent d'eux leur est immédiatement renvoyée. (Martinet, 1991, p.55)

CAPÍTULO 5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarenga, A.F., Pereira, A.M. & Mortari, K.S.M. (2009). A Ciência da Motricidade Humana e a Dança. [Versão Eletrónica] In *Ensino de Educação Física: Modos de ser Professor: 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar* (n.p.). Universidade Estadual de Londrina, 7-10 Julho, 2009.

Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Bauman, C.D. & Carvalho, J.G. (2005). Técnica e expressividade: análise fenomenológica do corpo na dança. [Versão Eletrónica] *Motricidade*, 1 (1), 62-70.

Biedermann, S. (2009). L'apport de l'enseignement de la rythmique aux danseurs amateurs et professionnels. *Mouvements*, 9. Consultado em 4 Março, 2013, em <http://www.dalcroze.ch/images/stories/PDF/Journal/mouvements9.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Botha, E. (2006). *Where Dance And Drama Meet Again: Aspects of the Expressive Body in the 20th century*. Tese de Mestrado, University of Stellenbosch, Cabo, África do Sul.

Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer*. U.K.: Dance Books, Ltd.

Castro, D.L. (2007). O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em Dança. [Versão Eletrónica] *Movimento*, 13 (1), 121-130.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Dantas, M. (1997). Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança. [Versão Eletrónica] *Movimento*, 4 (6), 51-60.

Franklin, E. (1996). *Dance Imagery for Technique and Performance*. U.S.A.: Human Kinetics.

Garaudy, R. (1980). *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

H'Doubler, M. N. (1959). (2nd ed.). *Dance: A Creative Art Experience*. USA: University of Wisconsin Press

Jowitt, D. (1994). Expression and Expressionism. In American modern dance. In *Dance History. A methodology for study*. London: Routledge, pp. 169-181.

Kassing, G., Jay, D.M. (1998). *Teaching Beginning Ballet Technique*. U.S.A.: Human Kinetics.

Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Editora Piaget / Instituto Piaget.

Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. [Versão Eletrónica]. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (1), 105-114.

Levin, D. M. (1983). Balanchine's Formalism. In Copeland, R. & Cohen, M. (Eds.). *What is dance? Readings in theory and criticism*. (pp. 123-144). U.S.A.: Oxford University Press.

Lima, M. D. & Kunz, E. (s.d.). *Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e Técnica, sob um olhar Fenomenológico*. Consultado em Maio 23, 2013, do website do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: www.cbce.org.br/cd/resumos/118.pdf

Lima, M.D. (2006). *Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e Técnica, sob um olhar Fenomenológico*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Consultado em Maio 23, 2013, do website da U.F.S.C. em

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88204/228097.pdf?sequence=1>

Mackrell, J. R. (s.d.). *Dance*. Consultado em 2 de Junho, 2013, em <http://www.academicroom.com/topics/what-is-dance>

Martinet, S. (1991). *La Musique du corps - Expression par le Mouvement*. Paris: Ed. Chiron.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Femenomenologia da Percepção* (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, trad.). (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (tradução do original do francês *Phénoménologie de la Perception*, 1945).

Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion*. New York: Touchstone.

Noverre, J.G. (MDCCLX). *Lettres sur la Danse et sur les Ballets*. Consultado em Junho 2, 2013, do website Google recherche de livres: <http://books.google.com>

Parra, D. V. (2009). *A dança na contemporaneidade: um foco em dois centros de formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal.

Porte, A. (1992). *François Delsarte – Une Anthologie*. Paris: IPMC

Portinari, M. (1989). *História da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). (4ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações Limitada. (tradução do original do francês *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, 1995).

Robalo, E.A.P.M. (1995). *As qualidades expressivo-formais na técnica de dança. Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade Motricidade Humana. Lisboa, Portugal.

Robalo, E.A.P.M. (1998). *As qualidades expressivo-formais na técnica de dança. Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Congresso Internacional *Intervención en conductas motrices significativas*. Consultado em Março 3, 2013 em

http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9821/1/CC_40_2_art_26.pdf

Salosaari, P. (2001). *Multiple Embodiments in Classical Ballet, Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. Helsinki: Theatre Academy.

Silva, M.G.M.S. & Schwartz, G.M. (1999). A expressividade na dança: visão do profissional. *Motriz*, 5 (2). Consultado em Abril 12, 2013, do website da Universidade Estadual Paulista: www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n206Soares.pdf

Smith-Autard, J. (1994). *Expression and Form in the Art of Dance in Education*. Consultado em 12 Abril, 2013, do website Bedford Interactive Ltd.: www.dance-interactive.com/pubstore/199401.pdf

Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. (2nd ed.). London: A & C Black;

Soares, C.L. & Madureira, J.R. (2005) Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. *Movimento*, 11 (2), 75-88.

Strzepek, N. (2013). *Dance Advantage*. Consultado em Abril 4, 2013, em www.danceadvantage.net/2008/04/09/plie/

Toming, U. & Selke, T. (2010) Classical Ballet and Music Belong Together: Liia Leetma (1924-2004) Legacy. In *Problems in Music Pedagogy*, 6. Tallinn University, Institute of Fine Arts, pp.75-84.

Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance. (2011). *Rudolf Laban*. Consultado em Maio 12, 2013, em <http://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/our-history/rudolf-laban>

Xarez, L. (2013). *Treino em Dança: Questões Pouco Frequentes*. Lisboa: Edições F.M.H.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO A - Grelha de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome do Professor Prática Pedagógica: _____

Data: _____ Horas: _____

Nível de ensino: _____ Idade das Alunas: _____

	Sempre	Algumas Vezes	Nunca	Não Observado
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM				
O PROFESSOR:				
- Apresenta os exercícios de forma clara (contagem real, descrição do movimento, erros comuns e objetivo do exercício)				
- Recorre a indicações claras e concisas por forma a transmitir as qualidades de cada movimento				
- Recorre a imagens visuais na descrição da qualidade do movimento				
- Utiliza uma escolha musical apropriada às características dos exercícios				
- Invoca o sentido musical do movimento				
- Apela ao desenvolvimento da qualidade técnico-artística do movimento (equilíbrio)				
- Aborda as correções e observa o aluno na sua resposta (feedback)				
OS ALUNOS				
(NOME DO ALUNO)				
Questões técnicas:				
- Apresenta domínio dos conteúdos				
- Trabalha no sentido de transpor para o corpo as características inerentes a cada movimento				
- Tem presente a colocação e postura corretas				
- Tem controlo e coordenação na execução dos exercícios				
Questões artísticas:				
- Executa os movimentos nos tempos musicais determinados pelo professor				
- Combina a qualidade do movimento com as <i>nuances</i> musicais				
- Mostra-se concentrada na técnica				
- Demonstra uma vontade expressiva				

A N E X O B - Questionário 1º Bloco

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA
MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA

Questionário Anónimo

Tempo Previsto de Resposta | 5-10 minutos

Tema | **Expressividade inerente ao vocabulário de T.D.C.**

A Professora	Sempre	Algumas Vezes	Nunca	Não Observado
Apresenta os exercícios de forma clara (contagem real, descrição do movimento, erros comuns e objetivo do exercício)				
Recorre a indicações claras e concisas por forma a transmitir as qualidades de cada movimento				
Recorre a imagens metafóricas na descrição da qualidade do movimento				
Utiliza uma escolha musical apropriada às características dos exercícios				

A Aluna

Percebeu de melhor forma o que caracteriza cada movimento?; A sua qualidade / expressividade?

Opção 1

Se sim, pensa que foi pertinente para a tua evolução técnico/expressiva?

De que forma contribuiu esta aprendizagem relativa à qualidade do movimento? Em que sentido te ajudou?

Opção 2

Se não, tente explicar a razão pela qual não houve qualquer progresso.

A N E X O C - Questionário 3º Bloco

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA

Data | 18 de Abril, 2013

Tema | Expressividade, Expressão e Técnica

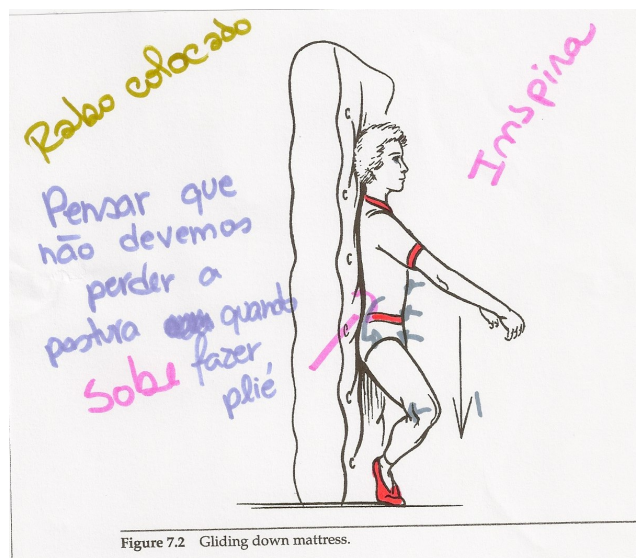
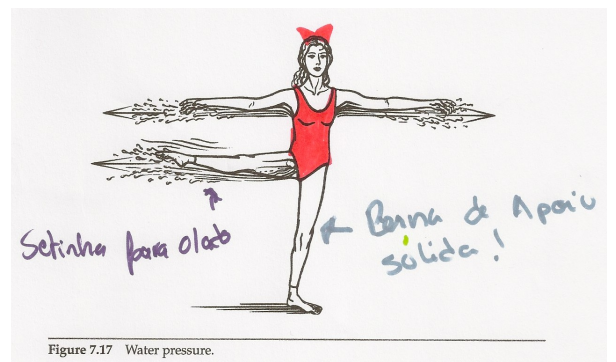
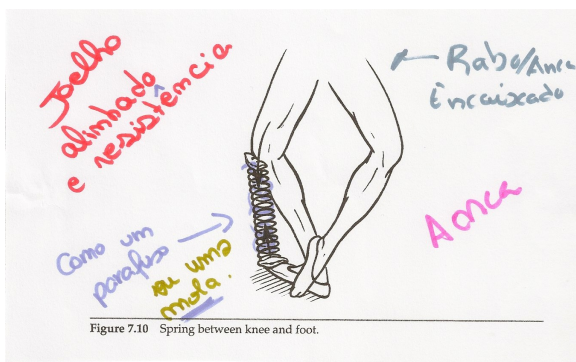
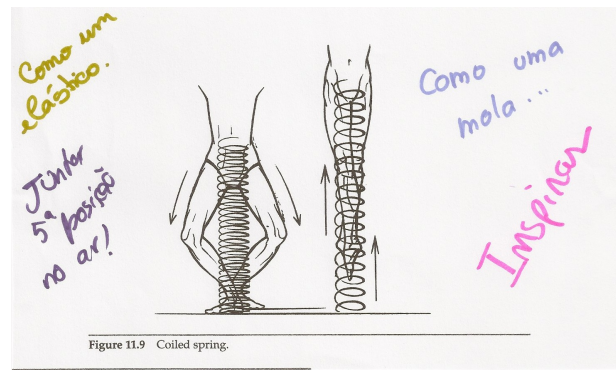
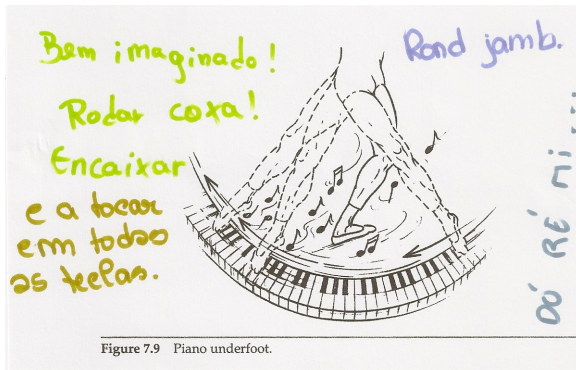
Nome do Aluno | _____

Nesta fase final, de aulas leccionadas no âmbito do projeto de estágio, peço que reflitam nas questões abaixo apresentadas.

A DANÇA É UMA ARTE DE COMUNICAÇÃO

1. Será a técnica inibidora da expressão?

ANEXO D - Imagens Metafóricas (seleção de imagens que serviram de apoio no 1º Bloco)



ANEXO E - Guião Musical

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA
MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA

Data | 24 de Janeiro, 2013

Tema | **Musicalidade e Expressividade**

Nome do Aluno | _____

Exercício	Ideia(s), Imagem(ns), Sentimento(s), Emoção(ões)
BARRA	
Aquecimento	
<i>Pliés</i>	
<i>Battement Tendu</i>	
<i>Battement Jeté</i>	
<i>Rond de Jambe</i>	
<i>Battement Fondú</i>	
<i>Battement Frappé</i>	
<i>Adagio (Relevé Lent e Batt. Developpé)</i>	
<i>Grand Battement</i>	
CENTRO	
<i>Battement Tendu</i>	
<i>Adagio</i>	
<i>Pirouettes (Diagonal)</i>	
<i>Changements</i>	
<i>Assemblés</i>	
<i>Sissones</i>	
Reverência	

A N E X O F - Programa de Técnica de Dança Clássica – 3º Ciclo

II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

1. FINALIDADES

- 1.1. Atribuição ao aluno de um papel ativo na sua formação.
- 1.2. Disponibilizar com qualidade a dança “para todos”.
- 1.3. Desenvolver a noção de dança como forma de arte.
- 1.4. Motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentando a criação de novos públicos.
- 1.5. Desenvolver consciência corporal e motora.
- 1.6. Desenvolver sensibilidade musical.
- 1.7. Fomentar a comunicação e a socialização – ser social.
- 1.8. Formar profissionais de dança.

2. OBJECTIVOS GERAIS

- 2.1. Consolidar os objectivos enunciados para o 2º Ciclo.
- 2.2. Possuir noção de corpo.
- 2.3. Desenvolver as capacidades motoras.
- 2.4. Utilizar as noções de tempo e espaço.
- 2.5. Desenvolver as capacidades interpretativas.
- 2.6. Dominar a terminologia da Técnica de Dança Clássica.
- 2.7. Tomar conhecimento do repertório clássico.
- 2.8. Integrar apresentações públicas de repertório criado especialmente para esta faixa etária.

3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

- 3.1. Postura.
- 3.2. Capacidades motoras.
- 3.3. Noções de tempo e de espaço.
- 3.4. Capacidades interpretativas.

- 3.5. Terminologia.
- 3.6. Repertório clássico.
- 3.7. Apresentações públicas.

4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS

As sessões terão um cariz prático, pretendendo criar uma dinâmica de participação activa dos alunos na sala de aula. A metodologia a ser utilizada centra-se exclusivamente no aluno na forma de trabalho individual e/ou em grupo.

5. COMPETÊNCIAS

5.1. Postura.

- 5.1.1. Possui noção de corpo.
- 5.1.2. Mantém o alinhamento e a postura durante os exercícios.

5.2. Capacidades Motoras.

- 5.2.1. Flexibilidade – Realiza os exercícios propostos para melhorar a amplitude do movimento.
- 5.2.2. Força – Realiza os exercícios propostos para melhorar a força ao nível dos membros superiores e inferiores.
- 5.2.3. Coordenação – Realiza movimento dos membros inferiores em simultâneo com os membros superiores.

5.3. Noções de tempo e espaço.

- 5.3.1. Reconhece e aplica diferentes qualidades musicais ao movimento.
- 5.3.2. Utiliza as noções espaciais relacionando-as com os conteúdos programáticos.
- 5.3.3. Executa as ações em consonância com a pulsação.

5.4. Capacidades Interpretativas.

- 5.4.1. Realiza as sequências de movimento com a dinâmica adequada.
- 5.4.2. Demonstra foco e projeção na execução de um movimento.

5.5. Terminologia.

- 5.5.1. Identifica os passos de dança clássica.
- 5.5.2. Conhece a forma correta de execução dos passos.
- 5.5.3. Executa uma sequência de movimentos identificando a dinâmica inerente a cada um deles.

5.6. Repertório Clássico.

- 5.6.1. Toma conhecimento do Repertório Clássico.

5.7. Apresentações Públicas.

- 5.7.1. Integra apresentações públicas de repertório criado especialmente para esta faixa etária.

6. RECURSOS MATERIAIS

- 6.1. Estúdio de dança obedecendo às normas legisladas.
- 6.2. Sistema áudio.
- 6.3. Materiais didáticos (ex.: lenços, instrumentos de ritmo, entre outros).
- 6.4. Televisão, dvd, vídeo show
- 6.5. Possibilidade de auditório para apresentações públicas.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será organizada tendo em conta as normas legisladas:

Participação ativa: as características de participação das aulas serão avaliadas pela: assiduidade, pontualidade e empenho na realização das situações de aprendizagem.

Realização de teste prático no final de cada período.

Em anexo apresentam-se a tabela do professor com as competências a serem avaliadas e a respectiva cotação, bem como a ficha a entregar ao aluno e encarregado de educação no final de cada período para que possam analisar o seu desempenho.

**A N E X O G - Conceção Gráfica do Concurso de Jovens Coreógrafos
12/13 - Cartaz e Certificados**



CONCURSO JOVENS COREÓGRAFOS
12 JANEIRO | CINE TEATRO EDUARDO BRAZÃO

**CONCURSO ÀS 16H00 | APRESENTAÇÃO FINAL
E ENTREGA DE PRÉMIOS ÀS 21H30**

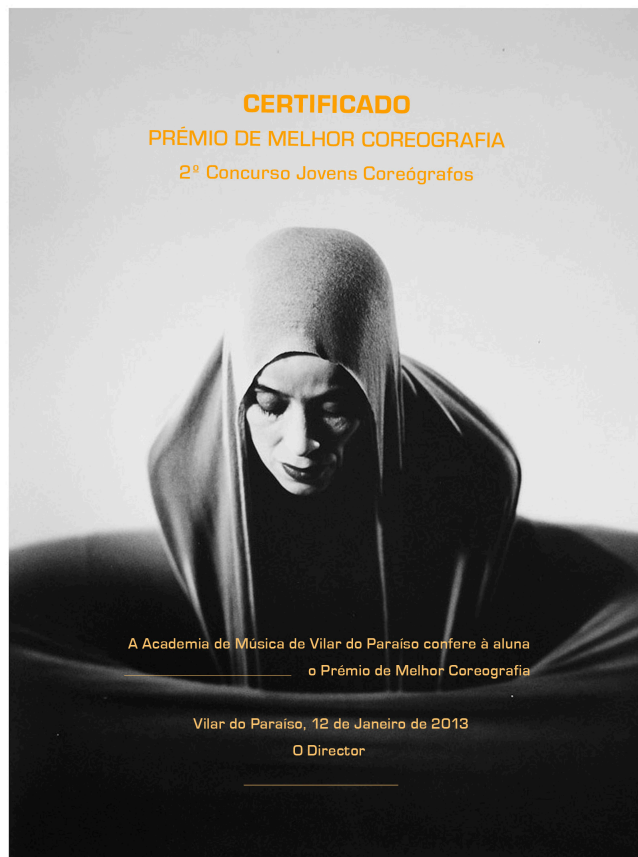
A FICHA DE INSCRIÇÃO ENCONTRA-SE
DISPONÍVEL NA REPROGRAFIA E DEVERÁ
SER ENTREGUE ATÉ DIA 30 de OUTUBRO, NA
SECRETARIA. INSCRIÇÃO - 8€ P/ CANDIDATO

organização



apoios







CURSO DE VERÃO
DANÇA

8 a 12 de Julho

**Jazz e Repertório de
Técnica de Dança
Moderna**

inscrições na secretaria
aberto a toda a comunidade escolar!





DIPLOMA
CURSO DE VERÃO
2012 | 2013

Academia de Música de Vilar do Paraíso confere o presente diploma a _____ pela sua participação no curso de Verão nesta instituição, com frequência às disciplinas de Jazz e Repertório de Técnica de Dança Moderna, no ano letivo 2012/2013.

Vilar do Paraíso, 12 de Julho de 2013

Rosália Passinhas _____

Beatriz Pereira _____

