

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança**

**CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE
DE GÉNERO NO CONTEXTO DA AULA DE TÉCNICA DE
DANÇA CONTEMPORÂNEA COM OS ALUNOS DO
6ºANO
DA ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO
NACIONAL**

Renato Tavares Gomes

Orientadora: Dra. Cristina Graça

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

Setembro de 2015

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança**

**CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE
DE GÉNERO NO CONTEXTO DA AULA DE TÉCNICA DE
DANÇA CONTEMPORÂNEA COM OS ALUNOS DO 6º
ANO
DA ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO
NACIONAL**

Renato Tavares Gomes

Orientadora: Dra. Cristina Graça

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

Setembro de 2015

ERRATA

Errata referente ao Relatório Final de Estágio, com vista À obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança, intitulado: “Contributos para a Promoção da Igualdade de Género no Contexto da Aula de Técnica de Dança Contemporânea com os Alunos do 6º Ano da Escola de Dança do Conservatório Nacional”, realizado por Renato Tavares Gomes.

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
7	37	Anexos	Apêndices e Anexos
10	13	Anexos	Apêndices e Anexos
11	17	reconhecimento\o	reconhecimento
15	15	melhor	melhorar
16	3	toda	todo
17	16	pate	parte
21	2	anexo B	apêndice A
23	15	com ao	ao
40	28	fase	fases
50	14	anexo D	apêndice B
51	16	anexo B	apêndice A
52	5	anexo B	apêndice A
53	33	anexo B	apêndice A
54	2	anexo B	apêndice A
54	33	anexo C	anexo B
55	23	anexo B	apêndice A
57	7	anexo E	anexo C
61	5	anexo B	apêndice A
62	19	anexo B	apêndice A
64	23	anexo B	apêndice A
68	8	anexo B	apêndice A
72	16	anexo B	apêndice A
77	11	anexo B	apêndice A
II	3	anexo B	apêndice A
II	4	anexo C	anexo B
II	5	anexo D	apêndice B

Contributos para a Promoção da Igualdade de Género no Contexto da Aula de Técnica de Dança Contemporânea com os Alunos do 6º Ano da Escola de Dança do Conservatório Nacional

II	7	anexo E	anexo C
II	9	anexo F	apêndice C

AGRADECIMENTOS

A todos os que me apoiaram ao longo deste percurso:

À Professora Cristina Graça um Obrigado especial pela disponibilidade, dedicação e apoio pelas palavras de carinho, por toda a sinceridade ao longo deste processo. Por todo o conhecimento transmitido tanto em questões relacionadas com a dança como questões académicas.

Um grande Obrigado à professora Sandra Correia que me apoiou ao longo do meu estágio de prática pedagógica, mostrando-se sempre disponível e pronta em auxiliar em tudo o que eu necessitava e acima de tudo por me ter ensinado tanto no que diz respeito à docência da técnica de dança contemporânea.

Aos acompanhadores musicais, Gil Alves e Rogério Pires por terem tido a paciência de me ensinar e perceberem sempre o que pretendia nas aulas.

A todos os professores da ESD que me facultaram informação necessária para a construção deste relatório.

Aos meus amigos agradeço pela ajuda imprescindível prestada ao longo destes 2 anos de formação.

Por fim e o mais importante, aos meus pais por me terem apoiado sempre, por acompanharem de perto o meu percurso e pela oportunidade de me terem dado a possibilidade de ingressar no presente mestrado.

A todos o meu mais sincero Obrigado por tudo.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, o presente relatório refere-se ao estágio de prática pedagógica realizada na Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), na disciplina de técnica de dança contemporânea com os alunos da turma 6º/10º A do curso de dança.

Na tradição da dança clássica, sobretudo a partir do século XIX, verificamos que o trabalho técnico da bailarina e do bailarino se foram especializando e diferenciando progressivamente. Ao analisarmos o movimento dos bailarinos, vemos que o trabalho deles em palco é bem diferente; enquanto o homem tem grandes saltos, movimentos explosivos e grandes *pirouettes*, a mulher, por sua vez, tem sempre movimentos mais delicados e rápidos, exibindo poses de grande amplitude *sur les pointes*, frequentemente sustentadas pelo seu *partenaire* masculino. De certo modo, replicam-se no palco as imagens que a sociedade atribui a cada um dos géneros: fragilidade e delicadeza no feminino que contrastam com o poder físico e a força associados ao masculino.

Já no século XX, quando olhamos para algumas das peças mais emblemáticas da dança moderna, verificamos que, reagindo à afirmação e ao *empowerment* feminino que o trabalho de algumas *modern dancers* determinou, de novo se enfatizaram e exibiram as características físicas da masculinidade, tanto através do movimento como dos figurinos, usando a dança para recuperar e reafirmar os papéis tradicionalmente conferidos ao homem e à mulher.

Só no pós-modernismo, sobretudo com a emergência do *contact improvisation*, é que essa diferenciação é quebrada, no sentido em que não existem movimentos nem qualidades específicas para cada um dos géneros. Também nos dias de hoje vemos que existem coreógrafos que quebram essa distinção ao nível das características e capacidades de movimento das mulheres e dos homens, sendo que tanto a bailarina como o bailarino têm que desenvolver qualidades de movimento e competências motoras da mesma natureza.

Desta forma, o nosso estágio procurou ir ao encontro desta ideia, no sentido de implementar um trabalho técnico que promovesse a igualdade das capacidades físicas e desenvolvesse características do movimento semelhantes entre os dois géneros. Para isso juntamos aos conteúdos e exercícios da professora cooperante os nossos, de modo a trabalhar elementos técnicos e qualidades do movimento específicas que dizem respeito, sobretudo, ao trabalho de chão e *fall*, tendo como referência a técnica de *flying low*, de David Zambrano.

Para desenvolvermos o nosso trabalho partimos de uma pesquisa bibliográfica com intuito de recolher uma fundamentação teórica que suportasse a nossa investigação. Optámos por utilizar uma metodologia de investigação qualitativa, apoiando-nos nas técnicas e

instrumentos característicos de uma investigação-ação. Todo o processo de ação no estágio se baseou em 4 etapas fundamentais: diagnosticar, planificar, aplicar e refletir. Depois de termos recolhido todos os dados, procedemos a uma análise dos mesmos, o que nos permitiu constatar que a nossa intervenção atuou como elemento positivo, tendo o tipo de trabalho realizado contribuído para uma formação mais completa dos alunos em dança contemporânea.

Palavras-Chave: Técnica de Dança Contemporânea, Técnica *Flying Low*, Género e Movimento.

ABSTRACT

Under the Master in Dance Education, this report refers to the academic internship held at the Dance School of the National Conservatory (EDCN) in contemporary dance technique with the students in the class of the 6th/10th A of the Dance Course.

In the tradition of classical dance, particularly from the nineteenth century, we find that the technical work of the male and female dancer gone specializing and differentiating gradually. By analyzing the movement of the dancers, we see that their work on stage is quite different; while the man has big jumps, explosive movements and large pirouettes, the woman, on the other hand, is always more delicate and has quick movements, displaying wide-ranging poses sur les pointes, often supported by their male *partenaire*. In a certain way, the images that society gives to each of the genera are replicated on stage: fragility and delicacy in the female that contrast with the physical power and strength associated with the male.

In the twentieth century, when we look at some of the most emblematic pieces of modern dance, we find that, reacting to the statement and the female empowerment that the work of some modern dancers determined, again were emphasized and exhibited the physical characteristics of masculinity, both through the movement as the costumes, using dance to recover and reaffirm the roles traditionally granted to men and women.

It's only in postmodernism, especially with the birth of contact improvisation, that this differentiation is broken in the sense that there are no movements or qualities specific to each gender. Also today we see that there are choreographers who break this distinction in terms of features and motion capabilities of women and men, and both the female and male dancers must develop qualities of movement and motor skills of the same nature.

This way, our stage searched to meet this idea, to implement technical work which promotes equality of physical abilities and develop motion characteristics similar between the two genres. For this we joined to the content and exercise of cooperative teacher our own, in order to work technical elements and specific movement qualities which relate primarily to the floor work and fall, with reference to the flying technique low, David Zambrano.

To develop our work we started from a bibliographical research in order to collect a theoretical foundation that supports our research. We decided to use a qualitative research methodology, relying on techniques and instruments characteristic of a research-action. The whole process of action on stage was based on four key steps: diagnose, plan, implement and reflect. Once we have collected all the data, we examined the same, which allowed us to see that our intervention acted as a positive element, and the type of work contributed to a more complete training of students in contemporary dance.

Keywords: Contemporary Dance Technique, Flying Low Technique, Genre and Movement.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CNB – Companhia Nacional de Bailado;

EDCN – Escola de Dança do Conservatório Nacional;

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional;

ESD – Escola Superior de Dança;

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa;

TDC – Técnica de Dança Clássica;

TDCont. – Técnica de Dança Contemporânea;

UTL – Universidade Técnica de Lisboa.

ÍNDICE

Introdução	9
1 Enquadramento Geral	11
1.1 Caracterização da Instituição	11
Historial e Enquadramento da EDCN	11
Tipo de Formação Ministrada	11
Ciclos de Estudos que Ministra	12
Oferta Complementar	15
1.2 Caracterização da Turma (amostra) e de Outros Intervenientes	16
1.3 Descrição dos Recursos Físicos e Humanos Existentes	18
Recursos Físicos	18
Recursos Humanos	19
1.4 Tema de Estudo	20
1.5 Objetivos Gerais e Específicos	21
Objetivos Gerais	21
Objetivos Específicos	21
2 Enquadramento Teórico	23
2.1 A Perceção de Género na Tradição Balética	23
2.2 A Rutura da Dança Moderna	25
2.3 <i>Contact Improvisation</i>	33
2.4 <i>Flying Low Technique</i>	35
3 Metodologia de Investigação	38
3.1 Método de Investigação	38
3.2 Instrumentos de Recolha de Dados e de Avaliação	39
3.3 Técnicas	40
Técnicas de Observação	40
Captação de Imagem - Vídeo	41
4. Estágio	42
4.1 Plano de Ação e Procedimentos	42
Plano de Ação	42
Procedimentos	43
4.2 Apresentação e Análise de Dados	45
4.2.1 Fase de Observação	45
4.2.2 Fase de Lecionação Acompanhada	50
4.2.3 Fase de Lecionação Autónoma	56
5 Conclusão	78
6 Bibliografia	80
Anexos	

ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E DIAGRAMA

TABELAS

Tabela 1 – 2º Ciclo de Estudos	13
Tabela 2 – 3º Ciclo de Estudos	13
Tabela 3 – Ensino Secundário	14
Tabela 4 – Corpo Docente da EDCN	19
Tabela 5 – Sistematização das Várias Fases de Estágio em Horas e Dias	38
Tabela 6 – Conteúdos Programáticos da EDCN para o 6º/10º Ano – 2º Período	56
Tabela 7 – Conteúdos do 1º período a serem desenvolvidos.	56
Tabela 8 – Conteúdos Propostos Desenvolvidos	57
Tabela 9 – Exercício da 1ª Semana (Fase de Lecionação Autónoma)	58
Tabela 10 – Exercício da 2ª Semana (Fase de Lecionação Autónoma)	61
Tabela 11 – Exercício da 3ª Semana (Fase de Lecionação Autónoma)	66
Tabela 12 – Exercício da 4ª Semana (Fase de Lecionação Autónoma)	70

GRÁFICOS E DIAGRAMA

Gráfico 1 – Idades dos Alunos	16
Gráfico 2 - Anos de Formação e Ano em que ingressaram na EDCN	17
Diagrama 1 - Processo de Investigação-ação	38

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança – IPL, este relatório tem em vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança, sendo o estudo apresentado direcionado para a área da técnica de dança contemporânea. O mestrado em que nos inserimos tem como objetivo atribuir a habilitação académica e profissional exigida para a lecionação em escolas do ensino vocacional da dança. Tendo em conta que o curso é de carácter teórico-prático, este inclui um estágio durante o 2º ano curricular. O estágio do 2º ciclo de estudo do ensino superior constitui, neste curso, um processo de complementação à formação obtida e tem como objetivo o desenvolvimento e consolidação das competências adquiridas no 1º ano, num contexto profissional, onde há a possibilidade de realizar observações em aula, bem como participar nela, seja em forma de lecionação supervisionada ou autónoma.

O presente relatório provém do estágio realizado na Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), com os alunos do 6ºA, do ano letivo 2014/2015, nas aulas de técnica de dança contemporânea. O trabalho desenvolvido e aqui apresentado centrou-se na ideia de esbater a diferenciação de género ao nível das características e dos conteúdos de movimento no contexto da aula de dança contemporânea. Nessa perspetiva foi desenvolvido com os alunos um trabalho igualitário para rapazes e raparigas, em que todos tinham a possibilidade de manipular e treinar os mesmos conteúdos de movimento, sem as subordinações e diferenciações estilísticas e estéticas ditadas pela tradição, no que diz respeito às características de movimento de cada um dos géneros.

Neste sentido, o objetivo do nosso estágio, de uma forma genérica, foi igualar o movimento entre os dois géneros a partir dos conteúdos de movimento e exercícios propostos, esbatendo a diferenciação quanto à tipologia do movimento existente entre a bailarina e o bailarino em dança contemporânea.

Tendo em conta os nossos objetivos e a natureza da nossa investigação, a metodologia aplicada foi a investigação-ação, em função da qual utilizámos técnicas de observação e de análise documental. Para isso recorreremos aos seguintes instrumentos: diário de bordo, tabelas de observação e vídeo para a recolha de dados, necessários para uma reflexão final.

O presente relatório organiza-se da seguinte forma:

- Enquadramento geral, onde apresentamos uma caracterização da EDCN, dos seus recursos físicos e humanos, da turma em serviu para a nossa investigação e dos restantes intervenientes. É também apresentado e explicado o tema, são traçados os objetivos para a concretização da nossa investigação e delineado e descrito o plano de ação;

- Enquadramento teórico, onde abordamos os conceitos que sustentam o nosso objeto de estudo, bem como o método de ensino/técnica de referência que abordamos em aula;
- Metodologia de Investigação, onde descrevemos o método, as técnicas e os instrumentos utilizados ao longo da investigação, assim como uma avaliação das atividades realizadas e a interpretação dos resultados consequentes da recolha de dados;
- Descrição das 3 fases do estágio de prática pedagógica e análise dos dados resultantes de cada uma
- Conclusão, onde fazemos uma reflexão geral sobre os resultados finais após a realização do estágio bem como deste relatório.
- Bibliografia utilizada para a construção do nosso relatório de estágio;
- Anexos, onde se encontram tabelas e os vídeos captados ao longo das horas de estágio, para melhor compreensão do que é descrito e apresentado.

1. ENQUADRAMENTO GERAL

1.1 Caracterização da Instituição de Acolhimento

Historial e Enquadramento da EDCN

Nos moldes em que a conhecemos hoje, a Escola de Dança do Conservatório Nacional (E.D.C.N.) nasce em 1987 e situa-se em pleno Bairro Alto num edifício do século XIX. Esta estrutura de ensino é totalmente pública e integra os estudos de formação geral e os estudos artísticos em dança desde o segundo ciclo de estudos até ao secundário, tendo assim oito anos de estudos artístico.

Comparativamente com outros países europeus, Portugal nunca teve uma tradição forte no âmbito da dança. No entanto, durante a segunda metade do século XX em Portugal a arte, principalmente a dança, começa a ter uma certa relevância na cultura e desta forma desenvolveram-se entidades como o *Ballet Gulbenkian* e a Companhia Nacional de Bailado (C.N.B.), tendo muitos dos seus bailarinos e coreógrafos contribuído para o desenvolvimento e consolidação da EDCN.

Com o reconhecimento dos bailarinos e coreógrafos portugueses no cenário da dança contemporânea europeia, a escola tem vindo a ser gratificada pelo sucesso que têm obtido nos seus alunos, a nível de competições e espetáculos e de igual forma o reconhecimento\o desses mesmos alunos provenientes desta, em grandes companhias. Exemplo disso são as provas registradas dos alunos que lá passaram e fizeram ou fazem parte dos elencos das grandes companhias europeias e nacionais, como Nederlands Dans Theater, Royal Ballet, Hofesh Shechter Dance Company, Orlando Ballet, Cedar Lake Contemporary Ballet, CNB., Companhia Portuguesa de Bailado Contemporâneo, entre outras.

Ao formar bailarinos profissionais a escola oferece um programa fortemente baseado na Técnica de Dança Clássica, com base no método *Vaganova*, Técnica de Dança Moderna, baseada na estrutura e vocabulário da técnica Graham, e Técnica de Dança Contemporânea, baseada no movimento americano pós-moderno. Também oferece um conjunto de disciplinas que desenvolvem o intelecto teórico, como por exemplo história da dança, e o intelecto prático, como por exemplo o repertório clássico e contemporâneo.

Tipo de Formação Ministrada

A Escola de Dança do Conservatório Nacional é uma escola de educação artística vocacional em dança, e segundo o Decreto-Lei 399/90 de 2 de Novembro, art.º 11, esta consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou

talentos em alguma área artística específica. O objetivo principal deste tipo de ensino é a formação de artistas, aprendem e desenvolvem as capacidades técnicas, criativas e expressivas para a execução e desenvolvimento da arte. O ensino vocacional e profissional tem como base a transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas nos domínios acima referidos. Ao concluírem o curso básico de dança obtêm o diploma desse nível e o mesmo acontece com curso secundário em dança, no qual os alunos que concluírem este curso obtêm o diploma de bailarino profissional. Para além do objetivo principal que esta escola tem, e como afirma Marques (2007), a EDCN também atende a outros pontos/objetivos que estão ligados e direcionados com a formação em dança, ou seja outros domínios profissionais que promovem um grande nível técnico, artístico e cultural.

A EDCN é uma escola pública com regime de ensino integrado do curso básico e secundário em dança. O ensino em regime integrado consiste na lecionação de todas as componentes do ensino artístico e do ensino geral num mesmo estabelecimento. Isto permite que a escola e principalmente os alunos obtenham bons resultados em todas as áreas disciplinares. Este tipo de ensino permite também que se anule as problemáticas relacionadas com a incompatibilidade de horários e deslocações entre escolas, de forma a proporcionar a toda a comunidade escolar do ensino artístico um ambiente de aprendizagem de excelência.

A escola tem como objetivo principal a formação de bailarinos, integrando a formação artística especializada com a formação geral do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário, como já foi referido anteriormente. Desta forma as disciplinas curriculares de cada ano são lecionadas em segmentos de 45 minutos e blocos de 90 minutos.

Para além do currículo principal a escola também oferece disciplinas complementares à formação em dança nos 2º e 3º ciclo, a que me referirei posteriormente.

Ciclos de Estudos que Ministra

A Escola de Dança do Conservatório Nacional ministra todos os ciclos correspondentes ao ensino vocacional ou seja, o 2º e o 3º ciclos e o secundário. Ao longo destes ciclos de estudos a escola fornece uma ampla oferta curricular aos seus alunos.

No que diz respeito ao 2º ciclo, o qual corresponde ao 1º e ao 2º anos do ensino vocacional e 5º e 6º ano do ensino regular, a tabela abaixo mostra as disciplinas que constituem estes dois anos iniciantes da educação artística da escola.

2º Ciclo de Estudos		
Disciplinas	1º/5º Ano	2º/6º Ano
Português	6	6
Inglês	3	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática	6	6
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Técnica de Dança Clássica	10	10
Música	2	2
Expressão Criativa	2	2
Preparação Física	2	2
Danças Históricas	1	1
Educação Moral e Religiosa	1	1

Tabela 1: Plano curricular do 2º ciclo de estudos

Em relação ao 3º ciclo de estudos, os alunos começam a ter mais disciplinas ligadas à área artística da dança, mas mantendo o leque de disciplinas do ensino de formação geral. Abaixo apresento a oferta que a escola dá aos alunos que frequentam os 3º/4º/5º anos do ensino vocacional, correspondentes aos anos 7º/8º/9º anos.

3º Ciclo de Estudos			
Disciplinas	3º/7º Ano	4º/8º Ano	5º/9º Ano
Língua Portuguesa	5	5	5
Inglês II	3	3	3
Francês I	2	2	2
História	3	3	3
Geografia	2	2	2
Matemática	5	5	5
Ciências Naturais	3	3	3
Ciências Físico-Químicas	2	2	2
Educação Visual (opcional)	2	2	2
Técnica de Dança Clássica	10	10	10
Técnica de Dança Contemporânea	3	4	8
Música	2	2	2

Práticas Complementares de Dança (Danças Tradicionais, Danças de Carácter, Sapateado)	2	2	--
Repertório Clássico	1	1	2
Danças de Carácter	--	--	1
Preparação Física	1	1	--
Educação Moral e Religiosa	1	1	1

Tabela 2: Plano curricular do 3º ciclo de estudos

A formação artística de natureza profissionalizante começa no ensino secundário, o último ciclo de estudos do ensino vocacional. A escola neste ciclo oferece uma grande panóplia de disciplinas que vão completar a formação de 8 anos e formar realmente o bailarino profissional. Neste ciclo mantêm-se as disciplinas de formação geral do aluno, no entanto o que prevalece são as disciplinas de formação artística em dança, ou seja as que direcionam o aluno para a sua atividade profissional futura. À semelhança dos alunos do ensino regular, os alunos do ensino vocacional têm que escolher/optar por uma área de estudos no sentido de começarem a focalizar os seus estudos e interesses para a escolha da futura profissão. Abaixo apresentarei a tabela de disciplinas referentes ao 6º/7º/8º anos do ensino vocacional correspondentes ao 10º/11º/12º anos do ensino regular.

Ensino Secundário			
Disciplinas	6º/10 Ano	7º/11º Ano	8º/12º Ano
Português	4	4	5
Inglês	4	4	--
Filosofia	4	4	--
História da Cultura e das Artes/História da Dança	3	3	2
Música	2	2	2
Composição	2	2	--
Técnica de Dança Clássica	10	11	12
Técnica de Dança Contemporânea	8	11	11
Repertório Clássico	2	2	--
Seminário	2	2	2
Repertório Contemporâneo	2	2	2

<i>Pas-de-deux</i>	2	4	4
Elementos de Produção	1	--	--
Oficina Coreográfica	--	8	8
Educação Moral e Religiosa	2	2	2
Formação em Contexto de Trabalho	--	--	132

Tabela 3: Plano curricular do ensino secundário

Como é possível verificar a formação em dança é feita de forma gradual para que os alunos tenham contacto com o mundo da dança, sem perder de vista outros mundos da formação de ensino geral. Isto permite que os alunos não tenham só esta opção a nível profissional. Logicamente que os alunos neste tipo de ensino estão a ser formados com o objetivo de serem profissionais no ramo da dança, principalmente em relação ao ser bailarino/intérprete de peças dos vários tipos de dança. É possível ver também que é no secundário que se intensifica o contacto com as disciplinas e ferramentas bases do bailarino/intérprete profissional, no sentido em que as horas de cada disciplina referente à área artística são superiores às dos ciclos anteriores.

Oferta Complementar

A EDCN oferece aos seus alunos como disciplinas complementares à sua formação as Danças Históricas, a Preparação Física e o Repertório Clássico. Ao nível do 2º ciclo, a escola oferece as Danças Históricas permitindo aos alunos conhecerem e experimentarem várias formas de dança que antecederam a dança clássica.

A Preparação Física é outra disciplina introduzida no sentido de melhorar as capacidades físicas dos alunos. Esta aula tem como objetivo desenvolver força, resistência, flexibilidade, entre outras componentes necessários e fundamentais para um bom trabalho, e formação de uma boa base no aluno e no futuro bailarino. Esta disciplina continua no 3º ciclo, sendo uma das disciplinas de oferta complementar do curso e mantém o mesmo trabalho, sendo que são abordadas várias técnicas de preparação física, dando assim uma panóplia de possibilidades aos alunos encontrarem a que mais se adequam aos seus próprios corpos.

Outra disciplina introduzida no mesmo ciclo é o Repertório Clássico, no qual os alunos têm contacto com as variações e as danças de conjunto dos grandes bailados clássicos, onde podem aplicar toda a aprendizagem obtida nas aulas de técnica de dança clássica e utiliza-la em função de uma personagem. Esta disciplina dá a conhecer aos alunos os vários bailados clássicos de forma a perceberem aqueles que melhor se adaptam às suas características pessoais.

1.2 Caracterização da Amostra e de Outros Intervenientes

Toda a investigação, seja ela em que área for, necessita de uma amostra, com base na qual se irá desenvolver toda o estudo. Há vários tipos de amostra e como o nosso estágio/investigação foi realizado no ramo da educação, a nossa amostra são os elementos da turma com quem trabalhamos ao longo das horas destinadas para a nossa prática pedagógica. Nesse sentido a turma, objeto de estudo, é a turma do 6ª/10º ano, turma A da EDCN. A turma constitui-se por 11 alunos com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, de nacionalidade portuguesa e francesa, sendo que 8 são do distrito de Lisboa, 2 do distrito do Porto e 1 de França. Todos os alunos já tinham tido contacto, pelo menos 3 anos, com a técnica de dança moderna, apesar de alguns terem entrado gradualmente para esta turma, ao longo dos 5 primeiros anos de formação.

Em termos de idade, os dados recolhidos na fase de observação, indicam que a turma tem idades semelhantes, como podemos ver no gráfico 1:

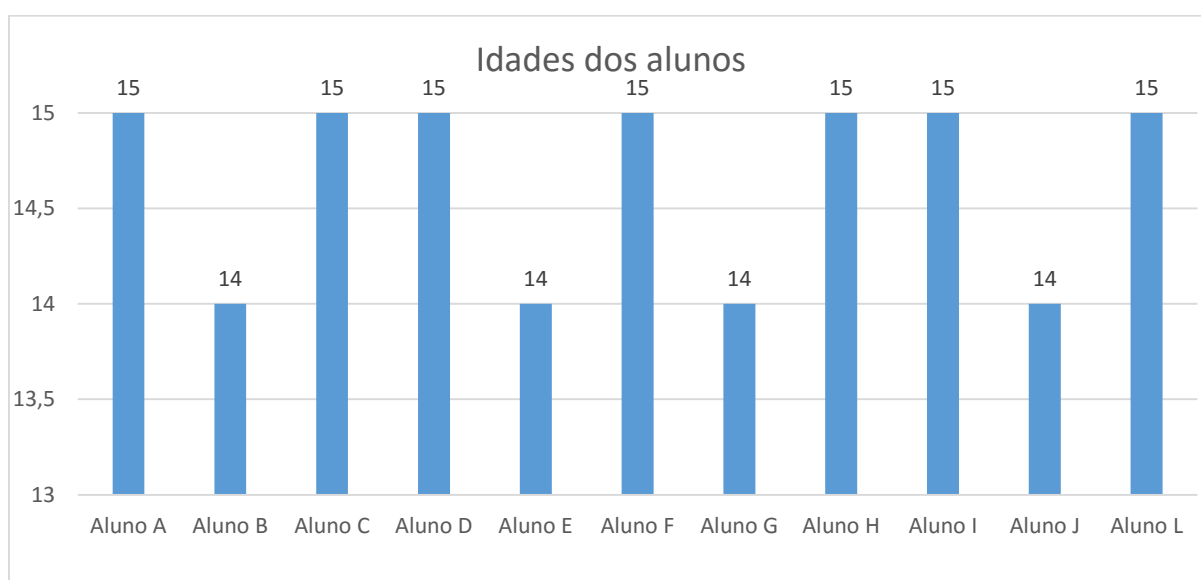


Gráfico 1: Idades dos alunos

Todos os alunos já tinham tido formação prévia em Técnica de Dança Moderna, sendo que alguns deles não iniciaram na nossa escola de acolhimento. No gráfico seguinte mostraremos os anos de formação dos alunos como também os alunos que iniciaram a sua formação em dança na EDCN e aqueles que se juntaram a estes.

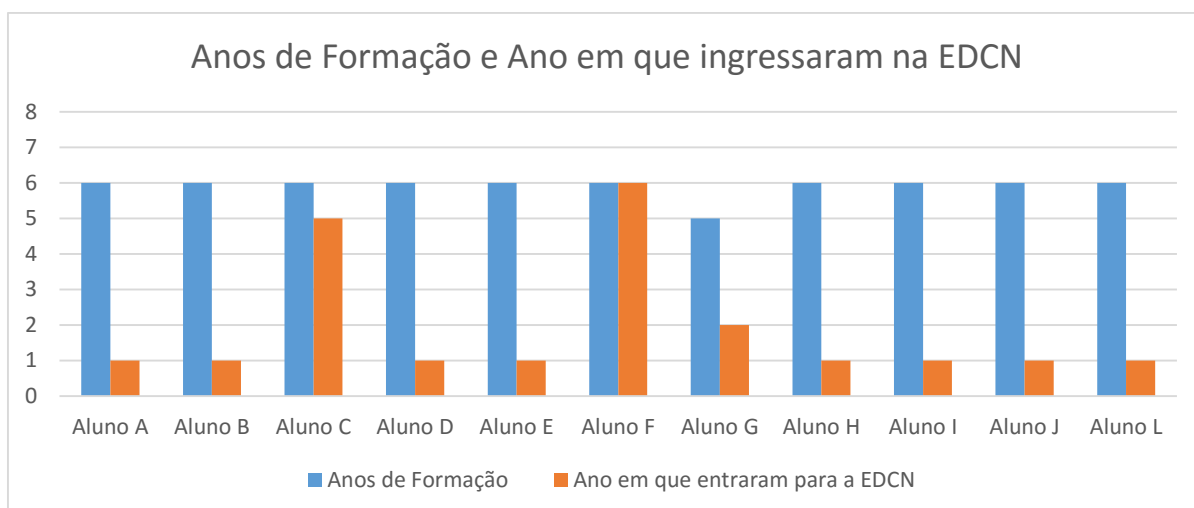


Gráfico 2: Ano de formação dos alunos e Ano em que ingressaram na EDCN

Como podemos ver, no geral os elementos desta turma têm praticamente os mesmos anos de formação, salvo o aluno G que tem um ano a menos de formação, porque iniciou os seus estudos no 2º/5º ano da EDCN. Apesar da maioria dos alunos terem iniciado a sua formação na nossa escola de acolhimento, podemos ver que 2 dos alunos não a iniciaram aqui, mas noutra escola vocacional - o aluno C e F. No entanto, todos os alunos já tiveram formação prévia em Técnica de Dança Moderna, o que permitiu que pudéssemos aplicar o nosso projeto de estágio com esta turma.

Além da turma na qual fizemos a nossa intervenção houve outros elementos que intervieram na nossa prática pedagógica e nos auxiliaram durante todo o processo. Como professora cooperante tivemos a professora Sandra Correia, docente de técnica de dança moderna e contemporânea da escola de acolhimento.

Sandra Correia iniciou os seus estudos de dança na EDCN onde conclui o 12º ano. Licenciou-se em dança, no ramo de educação, pela Escola Superior de Dança – IPL e é profissionalizada pela Faculdade de Motricidade Humana – UTL. Em 1996 foi bolsista do programa Erasmus na Universidade Katholieke Leergangen, em Tillburg, Holanda. Como bailarina fez parte do elenco de algumas peças da UPE Dança – Companhia da ESD e onde também foi membro da equipa de produção da mesma companhia. Entre 1998 e 2001 foi professora no Conservatório Mayeuisis, em Vigo, Espanha. Ao longo dos anos tem sido convidada para lecionar em alguns cursos de verão em Portugal e Espanha. Desde de 2001 é professora de dança contemporânea na EDCN.

Para além da professora, tivemos a oportunidade de ter os acompanhadores musicais Gil Alves e Rogério Pires que contribuíram quer para o sucesso dos nossos exercícios em aula a nível musical, como para o sucesso da nossa prática pedagógica e metodológica.

Gil Alves iniciou os seus estudos no Conservatório de Música de Ponta Delgada – Açores, tendo vindo a concluí-los na Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), Lisboa. Desde 1985 que é acompanhador musical das aulas de técnica de dança contemporânea na EDCN. Pertenceu a vários grupos de música clássica, contemporânea e antiga, trabalhou também com os músicos José Medeiros e Luís Madureira. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu projetos para a dança, teatro e televisão.

Rogério Pires é licenciado em filosofia pela Faculdade de Letras de Lisboa – UL e concluiu o curso de viola dedilhada na EMCN. Como acompanhador musical em aulas de dança trabalhou no Centro Cultural de Benfica, ESD e EDCN, sendo que nesta última é professor acompanhador musical há cerca de 20 anos. Como músico integra a banda “Cadernos de Viagens” de José Medeiros e pertence ao duo “Buganvilla” com João Afonso. Ao longo da sua carreira profissional, para além do já mencionado, apresentou-se em espetáculos de música e dança, música e dança improvisadas, poesia e música onde colaborou com diversos artistas.

1.3 Descrição dos Recursos Físicos e Humanos da EDCN

Recursos Físicos

A nível dos recursos físicos a EDCN ao nível das necessidades do ensino artístico possui um conjunto de 7 estúdios de dança (2 grandes, 4 médios e 1 pequeno), equipados com chão de caixa-de-ar e linóleo, espelhos, aparelhagem de som e vídeo, piano e instrumentos de percussão e de sopro. O ‘Estúdio 7’ é um dos grandes estúdios da escola, sendo o mais amplo e estando equipado também para as apresentações, como é o caso das oficinas coreográficas, e exames de avaliação.

Para responder às necessidades do ensino académico, a escola está equipada com 10 salas de aula com mesas, cadeiras e quadros. As salas de música dispõem de quadros de pauta e piano, entre outros instrumentos musicais. Há ainda 2 bibliotecas e uma sala de informática.

Além destes espaços a escola dispõe de espaços de gestão e serviços administrativos, casas de banho, balneários, bar e refeitório para responder às necessidades dos alunos,

papelaria, salas de guarda-roupa, sala de produção, estúdio de gravação, gabinetes de psicologia, osteopatia, entre outros.

Recursos Humanos

Ao nível dos recursos humanos a EDCN dispõe de um conjunto de docentes que é constituído por 32 professores de formação artística, 22 professores de formação geral, 16 acompanhadores musicais. Para além destes docentes os alunos recebem apoio de uma Equipa técnica, de Auxiliares de Ação Educativa, de Funcionários Administrativos e de um osteopata. Neste sentido, a distribuição do corpo docente é feita da seguinte forma:

Corpo Docente da EDCN		
Áreas de Formação	Disciplinas	Número de Professores
Formação Artística	Técnica de Dança Clássica	16
	Técnica de Dança Moderna/Contemporâneo	4
	Repertório Clássico	7
	Repertório Contemporâneo	2
	Pas-de-Deux	2
	Composição	1
	Música	2
	Danças Tradicionais	1
	Expressão Criativa	1
	Pilates	1
	Preparação Física	1
	Sapateado	1
	Danças de Character	1
	Danças Históricas	1
	Anatomia	1
	Yoga	1
	Elementos de Produção	1
	Produção	2
	Oficina Coreográfica	4

	Formação em Contexto de Trabalho	2
Formação Geral	Todas as disciplinas que incluem a formação geral	22

Tabela 4 - Corpo docente da EDCN do ano letivo 2014/2015

1.4 Tema de Estudo

No nosso projeto de estágio a proposta foi trabalhar a técnica de dança contemporânea com os alunos do 6º ano da EDCN numa perspetiva de eliminação das dicotomias tradicionalmente aceites em relação às características do movimento feminino e masculino, nomeadamente quanto à sua forma, dinâmica, intensidade, velocidade, amplitude, capacidade de salto e fluidez de apoios. Procurou-se trabalhar o movimento, por si só, dentro do quadro conceptual, técnico e artístico da técnica *flying low*, tendo, apenas, em conta as características específicas desta técnica.

Como será referido no enquadramento teórico do relatório, o movimento do homem e da mulher é tradicionalmente distinto um do outro, tendo cada um deles qualidades e formas de se movimentar muito próprias. No entanto, com o advento dos movimentos pós-modernos, particularmente com o *contact improvisation*, esta distinção de movimentos é quebrada. Todos fazem os mesmos movimentos e têm os mesmos papéis independentemente do seu género. É nesta ideia que nos baseámos. Pretendemos assim, com a metodologia de *flying low* como referência, trabalhar as competências motoras dos alunos, principalmente o movimento, sem ter as questões de género implícitas.

As aulas de técnica de dança contemporânea têm como objetivo o desenvolvimento de competências motoras e de plasticidade do movimento que permitam aos alunos, ao entrarem no mercado de trabalho, adaptarem-se às exigências e estilos de diferentes coreógrafos. Desta forma, o trabalho do movimento por si só, tanto na mulher como no homem, sem ter as questões estéticas e estilísticas tradicionalmente associadas a ambos interessou-nos, porque hoje em dia existe um grande número de coreógrafos que trabalham nas suas peças um tipo de movimento depurado das dicotomias e qualidades tradicionalmente associadas ao feminino/masculino, como já foi referido.

Pretendemos ainda, como também a própria metodologia de *flying low* propõe, trabalhar a turma em unidade, no sentido que todos são capazes de fazer o mesmo. Com este propósito, trabalhámos os vários tipos de apoios no trabalho de chão, a deslocação pelo chão, juntamente com o trabalho de *fall* e saída do chão, sempre em consonância com a aula da professora cooperante.

Como forma de facilitar a compreensão desta proposta apresentamos dois exemplos: “Sun” de Hofesh Shechter e “Human Sex” de La La La Humans Steps (vídeos 1 e 2 do Anexo B). No primeiro exemplo, observamos uma frase de movimento muito simples, mas que não está estilizada. O movimento é “neutro” no sentido em que não vemos nem movimento feminino nem masculino, mas sim movimento que um conjunto de bailarinos que executam, independentemente da narrativa. Claramente, vemos homens e mulheres em palco, mas isso deve-se, tão-somente, às questões morfológicas. No segundo exemplo vemos bailarinos a fazer grandes habilidades técnicas. Novamente, não vemos um movimento feminino e/ou masculino apesar das diferenças morfológicas dos bailarinos e da própria narrativa/intenção da peça; é neste sentido que pretendíamos desenvolver a nossa proposta de trabalho. Analisando o movimento de Louise Lecavalier, notamos que ela teve que fazer um trabalho extra para além do trabalho feito na sua formação de bailarina. Foi também neste sentido que pretendemos dar aos alunos, ferramentas e vocabulário que vão ao encontro deste tipo de trabalho mais físico exigido frequentemente pelos coreógrafos contemporâneos.

1.5 Identificação dos Objetivos Gerais e Específicos

Tendo em conta que é necessário traçar objetivos para uma investigação, seja ela de que natureza for, tivemos que traçar os nossos para podermos ter dados que nos permitissem fazer uma reflexão sobre todo o processo. Desta forma os objetivos são:

Objetivos Gerais

- Contribuir para a promoção da igualdade de género no contexto da dança contemporânea;
- Esbater as dicotomias quanto aos conteúdos, características e qualidades do movimento tradicionalmente associados ao feminino e ao masculino;
- Desenvolver competências motoras de natureza semelhante nos rapazes e raparigas da turma, procurando “igualar” o movimento de ambos;
- Contribuir para dotar os alunos de vocabulário e competências de movimento exigidos pelas linguagens e estilos contemporâneos da dança;
- Combater as perspetivas tradicionais do ensino e da prática da dança.

Objetivos Específicos

- Abordar várias dinâmicas e qualidades no trabalho de chão;
- Trabalhar a técnica de chão com a utilização e domínio de diferentes apoios;

- Trabalhar formas de deslocação pelo espaço utilizando diferentes partes do corpo como apoios;
- Trabalhar diferentes técnicas da *fall*;
- Trabalhar diferentes formas de entrar e sair do chão;
- Reforçar a capacidade de salto das raparigas e a sua força de braços;
- Acrescentar maleabilidade e expressividade aos movimentos do tronco nos rapazes e retirar tensão no uso dos braços.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A Perceção de Género na Tradição Balética

Desde do final do século XVIII que o corpo do bailarino tem vindo a ser definido e construído em função de uma estética e funcionalidade para as quais se procurava uma forma esbelta, jovem e ágil, capaz de executar grandes proezas que iam para além do movimento quotidiano. Apesar de a dança clássica ter sido introduzida pelo rei Luís XIV e continuamente aperfeiçoada por *maîtres* e professores até aos dias de hoje vemos que é na mulher/feminino que se encontra uma identificação simbólica máxima na Europa Ocidental. Desta forma, a bailarina romântica é caracterizada pelo *tutu* romântico branco, uma figura esbelta e frágil da mulher mítica ligada aos contos fantásticos dos escritores da primeira metade do século XIX e idealizada com uma beleza única e uma certa leveza que é capaz de dançar nas pontas dos pés. Esta é a imagem que está associada ainda hoje, em certa parte, ao feminino. Segundo Berghauser (2013) a relação entre a dança e o feminino está ligada aos determinismos que reduzem a mulher a um universo que exalta o seu corpo, exalta a sua natureza, sensualidade e irracionalidade por contraponto com ao masculino que na maioria das técnicas é simbolizada na força, na razão e na agressividade (Berghauser, 2013, p.5).

Ao analisar os figurinos, a técnica, as próprias narrativas dos bailados e em particular o trabalho de *pas-de-deux* notamos que a dança clássica em todo o seu discurso está enraizada naquilo que o senso comum considera serem as características–naturais de ambos os géneros. Esta diferença que é representada através da dança é uma influência gerada pela cultura e sociedade da época em que este género de dança se desenvolveu e ainda continua nos dias de hoje, subjacente a regras e normas que foram ditadas na altura e que estão enraizadas numa visão patriarcal expressa mesmo nos bailados clássicos mais recentes.

De facto, estes corpos são corpos de género; são corpos que marcam a diferença entre o feminino e o masculino em vários sentidos, principalmente ao nível do movimento. Analisando vários aspetos e segundo Foster (1996) vemos que ao nível do figurino a mulher utiliza as sapatilhas de ponta e o homem a sapatilha convencional de *ballet*, a mulher desenvolve e executa uma vasta gama de passos que necessita de uma grande coordenação entre as pernas, pés, braços e cabeça enquanto o homem desafia a gravidade com uma grande variedade de saltos de grande amplitude, altura e *pirouettes*. No trabalho de *pas-de-deux* a mulher é sempre elevada e faz grandes posições assim como grandes movimentos, enquanto cabe ao homem o trabalho de suporte. O homem está aparentemente subordinado à presença da mulher, ela está quase sempre à frente e ele permanece sempre à sua volta. No que diz respeito ao toque, ambos têm formas de o fazer bem distintas; enquanto a mulher é mais delicada ao tocar no homem, com o último o mesmo não acontece. O tipo de contacto

que é executado por parte do homem perante a mulher está diretamente relacionado com a sua função de suporte. (Foster, 1996)

A mesma autora diz-nos que estes dois corpos com comportamentos de género diferentes dançam um tipo de relação específica entre o feminino e o masculino. Este tipo de dança realça de forma assertiva a dicotomia entre a virilidade masculina e a delicadeza feminina e é a partir de uma verticalidade e horizontalidade dos corpos no momento das coreografias que se realça esta dicotomia já aqui referida. Estes criam esculturas unificadas que embelezam a união perfeita entre os dois géneros. Tendo em que conta que o objetivo principal gira à volta de um quadro perfeito, a distribuição de papéis entre géneros acaba por ficar repartida de forma desequilibrada. O que Foster (1996) nos diz e nos justifica em relação a isto é que ele e ela não carregam a mesma valência, ou seja:

She never reaches out and grabs him but is only ever impelled toward him, arms streaming behind in order to signal her possession by a greater force. He longs for her and moves with alacrity to support her from behind or at her side, yet he dances as though she were a dream, a hallucination he can long for but only momentarily handle. She is the registering of his desire. She is attraction itself which he presents for all the world to see.

(Foster, 1996, pp. 2-3)

Segundo Santos (2009) citando Daly (1997) nos bailados clássicos a figura feminina é considerada como uma representação da diferença no sentido em que no bailado ela é objeto de desejo masculino (Santos, 2009, p.49). O que Daly nos pretende dizer é que o papel da figura feminina é um papel principal, apesar de à primeira vista parecer que o papel da bailarina e do bailarino sejam iguais. Em análise eles não o são, porque o bailado desenrola-se sempre em função da bailarina; ou seja o homem no palco é considerado como um princípio ativo, exemplo disso são os bailados de La Sylphide e Giselle. O homem/bailarino está sempre subordinado às ações ou melhor dizendo ao enredo do papel da mulher.

O papel da mulher ao nível dos movimentos tem sempre um carácter mais delicado e leve no que diz respeito na transmissão da mensagem por movimento, em relação ao do bailarino e daí o bailarino Igor Youskevitch, citado por Dally (1997) que por sua vez é citada por Santos (2009) diz-nos que a tendência feminina é “inata de mostrar fisicamente, combinadas com os movimentos femininos naturais que são a base do seu vocabulário de

dança, é a chave de ouro da dança feminina” e do bailado tipicamente clássico. (Santos, 2009, p.49) Por outro lado, os bailarinos possuem, segundo Igor Youskevitch citado por Santos (2009), “o lado técnico ou atlético da dança passou a ser um desafio racional” (...) e desta forma “quando o bailarino domina a técnica, ele ganharia uma oportunidade de demonstrar a sua força, habilidade e resistência, bem como meios e o vocabulário para chegar à criatividade” (Santos, 2009, p.49). Sendo assim, a presença da masculinidade não se constitui como uma simples aparência em todo o bailado e daí ele ter um papel mais ativo, mas nunca esquecendo que este está sempre subordinado ao papel da mulher. Segundo o poeta romântico Theophile Gautier, citado por Santos (2009) a diferença entre o papel dos dois géneros na dança deve-se ao simples facto de estes papéis estarem subordinados ao papel da mulher e do homem na sociedade e por isso a participação masculina nas parte das ações como na pantomima era aceitável mas não na dança ‘pura’, ao qual se tornava inapropriado. O que o poeta pretende dizer com isto é que se os dois géneros tivessem o mesmo tipo de movimento, visibilidade e dependência isso iria contra as regras e os papéis aceites na sociedade da época, ameaçando a ‘hierarquia’ de géneros em que a feminilidade estava subordinada à masculinidade e isso devia ser patente também no palco – homem igual a força e poder e a mulher igual a delicadeza e submissão. Esta ideia é defendida pelo poeta que nos diz segundo Santos (2009): “ser feminina era tornar-se a própria graça encarnada, mas a força e a ação pertenciam ao domínio masculino” (Santos, 2009, p. 52).

Apesar desta diferença de géneros bem marcada existem 2 figuras ligadas à dança a que de certa forma foram contra o que se desenvolvia neste tipo de bailado ao nível do movimento/técnica: Marie Camargo e Michel Fokine. Sendo que a primeira era uma bailarina admirada pelo público devido à sua velocidade e capacidade de realizar passos complexos, muitos diziam ou afirmavam que ela dançava como um homem e esta afirmação está justificado pelo facto de ela se ter apropriado do estilo vigoroso do bailarino, sem se acomodar à tradição e às características impostas à época relativamente ao movimento feminino na dança. A outra figura foi Michel Fokine, bailarino e coreógrafo russo que segundo Santos (2009) “rompeu com a tradição coreografando movimentos mais iguais, com características semelhantes para homens e mulheres, durante a era de Nijinsky (...)” (Santos, 2009, p.48).

2.2 A Rutura da Dança Moderna

Antes do aparecimento da dança moderna, a dança clássica era a maior expressão artística ligada ao movimento corporal com mais prestígio, tanto nos palcos como nas escolas de todo o mundo. Como referimos anteriormente, prima pela estética estilizada, harmonia, elegância e graça em todo o seu vocabulário e enredo narrativo. Por sua vez a dança moderna

vem contrariar esta visão e traz uma estética de movimentos baseada nas ações do quotidiano dos indivíduos, tendo em conta o contexto histórico e sociocultural em que é produzida.

A rutura da dança moderna surge como reação aos padrões rigorosos do academismo pelo que houve a necessidade de procura de novos caminhos no que diz respeito à arte, nomeadamente na expressão humana a partir do movimento corporal. São nomes como Emile Jacques-Dalcroze, Rudolf Von Laban e François Delsarte que estão na sua génese.

O primeiro, teórico e professor de música, desenvolveu um sistema de treino de sensibilização musical denominado de Eurritmia. Este treino tinha como principal função transformar o ritmo em movimentos corporais. Dalcroze defendia que toda a atividade visual ou auditiva começa com o registro de imagens e sons, na medida em que as faculdades recetoras do olho e do ouvido conseguem desenvolver uma atividade estética de um modo muscular. Quando este sentido muscular está suficientemente desenvolvido para transformar as sensações em movimento dá ímpeto ao uso de movimentos corporais de forma a perceber e compreender as questões referentes ao ritmo. Dalcroze defende que o som consegue ser melhor entendido por qualquer parte do corpo e isso ajudaria na forma como os seus alunos desenvolviam esta questão quando tocavam, uma vez que uma ou várias partes do corpo necessitam de se movimentar para tocar um dado instrumento.

Rudolfo Von Laban, no início do século XX, interessa-se pelo movimento, começando a estudá-lo e a desenvolver uma teoria que vai predominar durante alguns anos e que ainda hoje é utilizada para o estudo do movimento corporal. Desta forma, ele desenvolve uma “nova dança” na qual as componentes principais e estruturantes se cingiam ao espaço, tempo, peso e fluência. Ele propõe um espaço tridimensional que vai para além do espaço desenvolvido pelo período clássico, que era limitado pela plateia - bidimensional, e nesta nova proposta ele dá uma nova referência para o bailarino de forma a organizar o movimento com volume e várias direções, e isto é conseguido a partir do icosaedro. Na teoria de Laban o espaço é criado e desenvolvido a partir dos corpos dos bailarinos e dos seus limites de forma a poderem movimentar-se pelo espaço livremente. Dai os movimentos estarem subordinados à cinesfera do bailarino que delimita as extensões dos membros do ser humano em relação ao seu próprio eixo. Laban define também ações corporais para além das componentes já referidas.

Por último François Delsarte foi um dos autores precursores e explorador dos princípios da dança moderna. O seu trabalho começou com a catalogação dos gestos e estados emocionais em cena. Aos poucos começa a constatar que a uma emoção, ou uma imagem cerebral corresponde um dado movimento ou pelo menos uma tentativa de movimento. Neste sentido é assim que nasce a chave da dança moderna: a intensidade do sentimento comanda e justifica a intensidade do movimento. Com este pensamento Delsarte dividiu e sistematizou o corpo, o gesto e a expressão humanas em 3 categorias: gestos excêntricos, concêntricos e

normais, no qual também estabelece as categorias em 3 zonas de expressão: cabeça tronco e membros.

Assim, a dança moderna caracteriza-se pela mobilização do corpo em detrimento da expressão, provindo todo o movimento do tronco que é o principal ímpeto de movimento.

Apesar de terem sido homens a desencadear a rutura da dança moderna a nível teórico, são fundamentalmente mulheres que a realizam efetivamente: Loie Fuller, Isadora Duncan, Ruth St. Denis e Mary Wigman, entre outras.

Isadora Duncan quebra com a tradição do uso das sapatilhas de pontas e com os figurinos associados aos bailados clássicos, passando a dançar descalça e com uma túnica simples grega. Esta escolha para além das propostas estéticas e artísticas da coreografa representa também uma quebra com os cânones relativamente à imagem da mulher que a dança clássica tinha imposto até à época. Duncan ao longo do seu trabalho vai optando por uma mulher helénica por esta ir ao encontro das características da harmonia, beleza e liberdade universais ligados ao modelo grego da antiguidade clássica que dava primazia à beleza dos corpos, principalmente do corpo feminino. Para a sociedade e para a artista esta ideia não é nova porque remete para questões abordadas e levantadas pelo renascimento, que tinha recuperado os ideais da antiguidade clássica. Desta forma, segundo Mosse (1998), citado por Munevar (2013), Isadora Duncan passa a ser alvo de atenção por parte dos intelectuais durante primeira metade do século XX. O que caracteriza os movimentos da coreografa/bailarina é serem não sistematizados e responderem sempre a uma movimentação natural de cada indivíduo. Segundo Munevar (2013):

Duncan define como movimento natural o movimento que não é objecto de treino nem sujeito a uma técnica; que, pelo contrário surge espontaneamente do individuo, da sua forma pessoal de se mexer e de se relacionar com o mundo. Iguamente os gestos (...) podem iniciar-se em qualquer parte do corpo e propagar-se fluidamente através dele (...). (Munevar, 2013, p. 3)

A artista trabalha a qualidade do corpo feminino e através dele pretende alcançar a harmonia universal que é proposta no renascimento e antiguidade clássica. Desta forma, ela vai realçar o papel feminino em oposição ao do homem, no sentido em que ela pretende trabalhar justamente só o lado feminino. Ela pretende que a bailarina do futuro não dance

sobre os papéis principais da mulher nos bailados clássicos, mas sim, que dance sob e sobre as formas da mulher na sua melhor e mais pura expressão. O que a coreografa pretende com isto é que a mulher tenha um papel não subjugado à hegemonia patriarcal, medida em que ela pretende afirmar o papel da mulher na sociedade e de certa forma transpô-lo para o palco. Segundo Munevar (2013), que recupera as palavras de Duncan através de Sinsky (2010) a mulher 'dançará a libertação da mulher' (Munevar, 2013, p. 3). Neste sentido, ela acredita numa mulher independente e representante de si mesma, defensora dos seus direitos, pensamentos e que reclama um lugar ativo na sociedade.

Ruth St. Denis, vai também contribuir para uma nova imagem da mulher mas fá-lo a partir de um outro ponto de vista. Ela vai, através da representação do misticismo indiano ou das deidades egípcias, abstrair-se do conceito de mulher imposto pela história e principalmente pela sociedade/cultura a que estava inserida. Neste sentido o uso recorrente a tais 'personagens' de mulheres de outras sociedades/culturas permitia que o público não se identificasse com elas, funcionando como "símbolos abstractos da mulher universal", (Munervar, 2013, p. 5, apud Adair, 1992). Durante a sua carreira, St. Denis pretendia transcender a sua individualidade, representando, por isso em todas as suas obras personagens femininas religiosas ou místicas ou católicas. Ela usa estas personagens e pretende transmitir uma mensagem universal. Como podemos ver, à semelhança de Duncan, também esta coreografa realça o papel da mulher, a sua importância e o seu poder. Apesar de ter havido uma rutura com a dança clássica, mantinha-se a distinção entre o papel do homem e da mulher, continuando a diferenciar-se os géneros nos que dizia respeito às características do movimento e às temáticas dançadas.

Mary Wigman, em partilha com as ideias de Duncan e St. Denis, também procura transcender e alcançar a universalidade. É na dança que ela vai trabalhar e desenvolver uma linguagem universal por meio do movimento de forma a expressar ideias que todos conseguissem entender. Desta forma, ela vê na civilização um marco demasiado comprimido no que diz respeito à criação artística. Não é por acaso que até agora todas as peças de bailado tinham que cingir-se às regras e premissas da dança clássica que não dava espaço para abordar outros temas e outras formas de pensar nem para criar um novo tipo de movimento. Neste sentido, o processo criativo de Wigman, tem como objetivo alcançar e superar o marco imposto pela civilização. Tendo em conta os seus objetivos, segundo Munevar (2013), a coreografa e bailarina de forma consciente não escolheu para as suas coreografias peças que adornassem e embelezassem o corpo feminino, no sentido de o favorecer, mas sim escolheu "utilizar vestidos rígidos, obscuros, inóspitos que criam personagens poderosas, feias e terrealis afastadas das criaturas mágicas e divinas de St. Denis e Duncan" (Munevar, 2013, p 7). Esta opção consciente em realçar as singularidades

das várias mulheres/personagens e segundo Lloyd, citado por Adair (1992), por sua vez citada por Munevar (2013): “era como se cada uma das suas majestosas singularidades, as suas amplas linhas de mulher, contivessem a humanidade em si “ (Munevar, 2013, p. 7).

A ambição de Wigman era superar a sua individualidade, desencontrar-se no sentido em que o seu corpo é a sua ferramenta de trabalho, que é alheia a si e por isso ela trabalha o corpo como se fosse uma escultura. O que ela pretende com esta ideia é quebrar e abandonar as barreiras impostas pela sociedade através das suas obras coreográficas recorrendo para isso ao simbolismo, por exemplo, às bruxas e máscaras de forma a apagar os traços de um corpo e de um papel de forma a representar uma humanidade. De certa forma o que ela pretende é trabalhar somente o corpo e suas capacidades subtraindo as concepções tradicionais de género na dança vinculadas pela dança clássica. Wigman dá ênfase aos instintos e a sua inspiração parte da arte primitiva. Ela defendia que o homem moderno devia voltar aos instintos e às emoções de modo a equilibrar a balança do domínio intelectual e voltar às formas orgânicas que tinham sido substituídas pelas linhas e ângulos retos, ou seja a estilização de todas as formas e volumes. Esta questão remete também para os movimentos artísticos, ao nível das artes visuais, em que a Europa Ocidental começa a ter um interesse pela arte africana e pelo que ela representada. Desta forma é também influenciada pelo movimento cubista que vê nas peças africanas, uma forma autêntica de arte original. À semelhança de outros artistas da época, Mary Wigman, segundo Munevar (2013), “respondeu contra a sofisticação do ballet e desejou voltar a uma dança mais primitiva, logo, mais autêntica (Munevar, 2013, p. 11).

No que diz respeito às três coreógrafas, as suas ferramentas para conseguirem atingir os seus objetivos diferem entre elas, mas a nível conceptual partilham os princípios semelhantes. Uma delas é a crença na existência duma essência humana que consegue igualar a humanidade acima das várias questões que diferenciam os indivíduos de uma sociedade, e isto levaria a possibilidade de conseguir alcançar uma essência, e transcender as capacidades individuais e representar a mulher universal.

Em análise sobre o que a dança retracta, esta questão levantada pelas 3 coreógrafas não é uma questão absurda e desprovida de uma base ou referência; a dança, como as outras áreas artísticas, sejam elas visuais ou do espetáculo, incorporam as questões, contradições e mudanças que uma sociedade, cultura ou época atravessa durante o tempo em que o objeto artístico está a ser criado. E neste caso, em relação às 3 coreógrafas, são um dos pontos comuns à sociedade em que elas viveram.

Com as grandes lutas feministas que se desenvolveram desde o início do século XX, e segundo Munevar (2013), “entende-se melhor a ambição de Duncan, St. Denis e Wigman em

representar a mulher universal e nomeadamente, ante tantas mudanças sociais, a mulher do futuro”.

Outro ponto comum entre elas, para além da rutura com a dança clássica, nomeadamente com os bailados românticos, é a herança que recebem do romantismo, ou seja a nostalgia por um passado perdido, belo e ideal e mais próximo da natureza, temática que é muitas vezes transposta para as suas obras coreográficas de várias maneiras.

Ditas como as pioneiras da dança moderna, elas acreditam na possibilidade de uma dança em que a linguagem é universal, livre de características pessoais. Neste sentido, elas propuseram e desenvolveram novas formas de movimentação e representação, sustentadas em várias formas de discurso que apelam a um “passado distante, prévio à mão da civilizadora sociedade” (Munevar, 2013, p.14). Como foi já referido anteriormente, a partilha dos ideais feministas entre as 3 coreógrafas nas suas peças, leva à constatação de um facto: elas apoiam-se numa definição abstrata do homem, no qual é detentor de uma noção de humanidade que por sua vez representa um conjunto de direitos políticos e sociais entre os dois géneros sexuais.

Dentro da mesma época histórica e com as questões que envolvem a sociedade da primeira metade do século XX vai aparecer anos mais tarde, nos Estados Unidos da América, uma figura muito importante e que vai marcar a dança moderna até aos dias de hoje: Martha Graham, considerada por muitos autores a mãe da dança moderna, recusa, no início do seu trabalho coreográfico, coreografar “movimentos para os seus bailarinos (...) argumentando, que, na medida em que ela não possuía um corpo de homem, não lhe era possível mexer-se como um e limitava-se a dar instruções verbais para que eles, os homens, criassem a sua movimentação”, diz-nos Burt (1995) citado por Munevar (2013, p. 16). No entanto, em relação aos homens, o estereótipo masculino, estabelecido nos bailados de dança clássica não tem sofrido grandes alterações e segundo Mosse (1998), citado por Munevar (2013) “o estereótipo masculino manteve-se intacto apesar das mudanças estruturais que experimentou a sociedade moderna e, aparentemente, não depende duma determinada constelação económica, social e política” (Munevar, 2013, pp. 17-18). Tanto Graham como Ted Shawn aceitam sem quaisquer questionamentos o estereótipo masculino que predomina a época do seu trabalho artístico.

As várias personagens que Graham cria são exemplos deste não questionamento dos papéis tradicionais de género, tanto na dança como na sociedade da altura. Contudo, é necessário analisar o pensamento artístico da coreógrafa, cuja preocupação principal é representar-se a si própria o mais fielmente possível, desde os seus problemas às suas preocupações, isto sempre numa visão do que é ser mulher e só em última instância uma representação de si mesma.

Em relação às suas antecessoras, Graham não se vai centrar num passado, ideal ou mesmo com criaturas mágicas ou exóticas, mas sim em papéis de heroínas gregas através das quais pretende representar o ser humano, apresentando tensões que em primeira instância parecem pessoais, mas no fundo são comuns à sociedade da sua época.

Uma das características presentes em todas as suas obras, é a sua linguagem de movimento, assente num vocabulário muito próprio (um aspeto que as suas antecessoras não tinham definido como ela o fez) e que mais tarde vai tornar-se uma técnica, ainda hoje tomada como referência em muitas escolas do ensino vocacional. Para além deste fator marcante no seu trabalho, vemos também que em todas as peças é uma personagem feminina, à semelhança dos bailados clássicos, que detém o papel principal ou de protagonismo desenvolvendo-se toda a obra coreográfica em volta desta personagem. O que difere entre as personagens femininas de Graham e as dos bailados clássicos é que as personagens de Graham são muito mais ativas e presentes que as dos bailados clássicos e desta forma enfatiza-se o papel feminino e o seu poder de decisão e de intervenção em relação ao homem. Contudo, isto veio reforçar a ideia da separação da tipologia de movimento relativamente ao feminino e ao masculino, ou seja contribui para uma separação das características do movimento entre géneros. Segundo Munevar (2013) “Assim mesmo, o que constitui uma grande diferença com as protagonistas femininas do *ballet* clássico como Giselle ou Odette, são as suas decisões – e não as dum terceiro – as que vão moldar o desenlace da história” (Munevar, 2013, p. 25).

Em semelhança ao pensamento feminista anteriormente referido, Martha Graham em vez de recorrer a uma humanidade universal vai concentrar as suas representações do feminino nos problemas e necessidade de uma mulher, no qual se confronta com uma dicotomia não solucionável entre as questões do homem e da mulher.

De forma semelhante a Martha Graham, Ted Shawn, mas de uma forma oposta, vai exaltar a masculinidade e o seu papel na dança. Sendo assim ele rejeita a incorporação de movimentos que considera femininos, dentro de uma companhia que é constituída somente por bailarinos. Isto remete-nos novamente à questão de género na dança, mais propriamente no que diz respeito ao movimento, em que realça e marca a diferença entre o homem e a mulher que se incorporou na sociedade/cultura.

Segundo Mosse (1998), citado por Munevar (2013) “o estereótipo masculino anterior à primeira guerra mundial, continha duas características: por um lado, o homem verdadeiro possuía as qualidades dum guerreiro, isto é, coragem, sacrifício e camaradagem e, por outro, servia uma causa maior que superava a mera individualidade.” (Munervar, 2013, p. 18) Após o início da primeira guerra mundial vemos que estas características não se modificaram mas sim foram reforçadas, o que nos remete ao papel do homem no período bélico que continha

certas características e qualidades, como, segundo Munevar (2013): “aventureiro, explorador, corajoso, intrépido, forte, trabalhador e cheio de energia” (Munevar, 2013, p. 18), que vieram contribuir e definir ainda mais o papel do homem na sociedade, da primeira metade do século XX.

Este é o tipo de homem que Shawn pretende e representa com os seus bailarinos da companhia. No entanto, antes de analisar o trabalho desenvolvido por ele é necessário referir que é Shawn o pioneiro, juntamente com os *Ballet Russes* de Diaghilev, na rutura do preconceito desenvolvido no século XIX, pelos bailados clássicos, no que diz respeito ao papel do homem na dança. Desta forma, Shawn teve que lutar contra a visão negativa, já estereotipada do bailarino na sociedade e como tal ele vai reforçar a masculinidade dos seus bailarinos e o seu poder na sociedade. Segundo Shawn citado por Burt (1995) que por sua vez é citado por Munevar (2013: “(...) concentrando-se nos problemas masculinos da dança têm enriquecido o campo e, até hoje, ninguém que tenha visto aos meus 18 homens dançar, pode tolerar feminilidade na dança masculina.” (Munevar, 2013, pp. 18-19)

O coreógrafo tem uma preocupação em demonstrar que os homens podem também dançar sem perder as características identificáveis no sexo masculino. Com esta premissa, ele desenvolve toda a sua obra coreográfica com movimentos fortes e energéticos que vão ao encontro da noção de masculinidade da época. Exemplo disso é sua peça *Kinetic Molpai* (1935), em que os bailarinos celebram a energia masculina, criam cenas de grupo, lutas entre dois grupos e com espaço para obediência de uma voz de comando que está implícita em grande parte das cenas da peça. Ao analisarmos a movimentação do corpo com mais pormenor, vemos que os bailarinos dançam frequentemente com o tronco erguido, em que exaltam sempre os seus braços volumosos, mas sempre com a ideia de extensão, com punhos fechados e a cabeça erguida, como simbologia do desafio.

Como podemos ver ao longo da primeira metade do século XX, a rutura da dança moderna em relação à dança clássica, teve uma grande importância no que diz respeito à nova forma de dançar, ver dança e fazer dança, no entanto a tipologia do homem e da mulher e os seus papéis continuavam a ser diferenciados, exaltando cada género na sua individualidade e nas várias capacidades de cada um. Apesar de ter sido de uma forma mais sublime e inconsciente, há uma tentativa de igualar os dois géneros de forma a terem o mesmo ‘poder’, no entanto o que os teóricos e práticos da época fizeram foi realçar as diferenças e separar os géneros. Segundo Munevar (2013), a justificação para tal deve-se aos paradigmas vigentes na sociedade da época e um dos argumentos chave para a sustentação de tal pensamento é a natureza. Tudo o que ela criou e definiu deve ser respeitado e como tal não se pode mudar as leis da natureza, que são intemporais e universais. Desta forma, a invocação à natureza do ser humano, o comportamento que foge

a essas leis está “qualificado como contra-natura, o que na sociedade de princípios do século XX, tinha uma conotação fortemente negativa e era muitas vezes utilizado como sinónimo de perversão” (Muneva, 2013, p. 20).

2.3 Contact Improvisation

Nas décadas de 60 e 70 o mundo passava por grandes transformações a nível social, político, económico e cultural. Um dos marcos históricos que marcaram estas duas décadas foi a guerra no Vietname, entre os Estados Unidos e o Vietname que gerou grande descontentamento por parte da sociedade americana e desencadeou protestos contra o seu governo. Para além disto começa a gerar-se uma onda de recusa contra a prestação do serviço militar.

É durante os anos 60 que a juventude começa a ter voz na sociedade, especialmente na sociedade americana, nascendo assim, “um novo “sujeito histórico” no cenário público: o jovem” (Faria, 2011, p. 65). Este novo sujeito passa a ser participativo nas questões políticas e culturais do país e no ano 1965 exige a retirada, de forma pacífica, das tropas americanas do Vietname e como também o fim da guerra entre os dois países. É nesta altura que nasce a “contracultura”, ao qual ela se identificava como os movimentos sociais libertários como também os movimentos ligados às etnias ou culturas que estavam excluídos do sistema americano e onde desencadeou uma consciência ao qual levou a um questionamento e descontentamento do que estava estipulado dentro da sociedade americana. Exemplo desses movimentos e manifestações estão ligadas, segundo Faria (2001) com: *gay power*, *women’s lib*, *flower power*, *black power* e os estudantes e intelectuais da nova esquerda entre outros” (Faria, 2011, p. 64).

Durante toda esta revolução que estava acontecer, todas as formas artísticas são influenciadas pelos movimentos sociais, políticos, económicos e culturais. A dança em particular começa a sofrer uma grande mudança e em certa parte uma nova rutura relativamente ao que se já tinha feito até então, na dança clássica e na dança moderna. Começa a haver espaço para o cruzamento de várias áreas com a dança e o estudo do movimento do corpo passa por uma transformação e uma nova descoberta de se movimentar em palco.

Durante as décadas de 60 e 70 havia dois tipos de dança que estavam em voga por todo o território dos Estados Unidos da América: o *Rock’n Roll* e o *Twist* que iam ao encontro dos ideais da contracultura que estavam a desenvolver-se e a querer estabelecer-se no panorama social americano. Estas danças partilhavam o mesmo carácter igualitário e democrático, diz- nos Faria (2011).

Paralelamente a estes estilos de dança, ao nível da dança contemporânea, um conjunto de artistas começa a desenvolver um trabalho que vai revolucionar a dança a nível mundial. É na Judson Memorial Church, um grupo nova-iorquino constituído por: Simone Forti, Steve Paxton, Yvonne Rainer, Judith Dunn e mais tarde por Trisha Brown, David Gordon, Deborah e Alex Hay, Elaine Summers, entre outros, vão desenvolver um trabalho muito experimental de forma individual e coletiva, onde se abre também espaço para a *performance* e onde vai criar uma rutura com o *ballet* clássico e a dança moderna, diz-nos Tércio (2005). Dentro de vários métodos aplicados e experimentados vai-se exaltar um “movimento artístico” que predomina ainda nos dias de hoje – *Contact Improvisation*.

O trabalho de improvisação é introduzido por Simone Forti, mas é Steve Paxton que desenvolve e cria assim um método, segundo Tércio (2005) com “duplo desígnio, artístico e político” (Tércio, 2005, p. 12), o já referido *Contact Improvisation*. Este método está baseado no contacto entre duas ou mais pessoas e representa desde a sua origem uma nova forma de exploração de movimento que necessitava de uma redefinição no que diz respeito ao corpo e à forma como este se movimentava, em função dos princípios do método. Segundo Novack (1990), citada por Torquato & Bizerril (2009), na sua tese de doutoramento, “Paxton estava interessado em saber como a dança improvisada promoveria a interação entre os corpos e a participação igualitária entre eles” (Torquato & Bizerril, 2009, p.11). Tendo este objetivo o metodólogo vai desenvolver uma técnica para que toda gente pudesse participar nas *jam sessions* e ter uma referência de como abordar os vários corpos e as superfícies em que eles atuam. Neste sentido, e segundo os mesmos autores: “a pessoa é ensinada a reagir ao senso de desorientação e guiar os movimentos do corpo a partir da atenção voltada para as sensações corporais. O foco se encontra na sensação física do toque, da pressão e do peso depositado no corpo do outro” (Torquato & Bizerril, 2009, p. 11). A prática desta forma de dança consiste em exercitar a atenção para os movimentos próprios da pessoa como também os movimentos do outro, isto leva de forma consequente a dar uma nova utilização aos sentidos do corpo como também influenciar e estabelecer relações com as outras pessoas.

O *contact improvisation* permite assim que o participante se movimente livremente, o que leva, segundo Faria (2011) a uma “afirmação do individualismo” e da igualdade entre os dançarinos”. Em análise, vemos que o *rock’n roll*, para além do método de Steve Paxton, não distingue os movimentos femininos dos masculinos, mas sim une-os uma vez que qualquer movimento pode ser dos dois géneros; isto traz “à tona uma forma de rebelião contra os papéis de género (masculino e feminino)” (Faria, 2011, p. 65). Em análise ao trabalho de ambos os géneros no *contact improvisation* vemos que esta técnica vai realmente quebrar toda a questão de género na dança, no sentido em que os movimentos não estão cingidos a um determinado género, a tradição dos duetos é posta em causa, uma vez que aqui qualquer

pessoa pode fazer dueto com outra, seja homem/homem, mulher/mulher e homem/mulher, como também à questão do papel de suporte e ao papel da pessoa elevada. Todos têm a capacidade de elevar alguém seja de que forma for. Desta forma, o que interessa a Paxton é as capacidades dos seus alunos nas suas aulas e a forma como se movimentação sem terem movimentos estilizados, uma vez que o principal aqui é o movimento puro e neutro. Considera-se a movimento puro e neutro, todo aquele movimento que não está estilizando segundo uma estética e adornado mas sim como ele é, sem lhe colocarmos alguma conotação.

Grande parte dos participantes destas *jam session's* eram universitários que procuravam uma forma de expressão através da qual pudessem questionar e por em prática todas as questões relacionadas com os valores e estruturas sociais da época: “igualdade entre géneros, liberdade de expressão, liberdade de escolha sexual, quebra de hierarquias e socialização da arte da dança.” (Faria, 2011, p. 66)

Em suma, a história da dança do século XX é escrita como uma revolução contra as estilizações e técnicas de dança perfeccionistas, entre outras. E nesta lógica o *contact improvisation* foi desenvolvido a partir das técnicas modernas e pós-modernas, dentro de uma forma muito própria e específica, como é “um novo grito de liberdade por uma identidade da dança” (Faria, 2011, p. 66)

2.4 Flying Low Technique

Quando David Zambrano começou a dançar profissionalmente aos 21 anos e durante o processo de aprendizagem e treino desenvolveu uma grave lesão no arco de ambos os pés. Durante os seis meses de recuperação, durante a qual a lesão o impedia de se levantar por si próprio, ele não deixou que isso atrapalhasse a sua carreira na dança. Desta forma ele começou a desenvolver uma técnica que hoje em dia é ensinada em todo o mundo, seja por via de *workshops*, companhias de dança ou escolas vocacionais.

No início e com o auxílio de muletas Zambrano começou por dar longos e lentos passeios em redor da Universidade. Ao mesmo tempo ele ia para o ginásio todos os dias fazer um trabalho de recuperação física onde tinha um conjunto de exercícios que consistiam em rolar e deslocar-se pelos tatamis como um réptil de forma a fortalecer assim o seu centro e os arcos dos pés. Ao mesmo tempo que Zambrano ia para o ginásio, ao seu lado havia um saltador de corda brasileiro e um mestre de *kung fu*. Ao observar o grande contraste entre o rápido (saltador de corda brasileiro) e o lento (mestre de *kung fu*) começou aos poucos a tentar incorporar estas duas dinâmicas contrastantes, como também o suspenso e *stacatto*, entre outras ao seu trabalho de chão. Todas as estas questões de dinâmica de movimento ou melhor dizendo de diferentes qualidades de movimento fizeram com que o seu processo de recuperação fosse mais rápido, voltando assim a ficar em pé e mais saudável, como também

aos poucos foi desenvolvendo uma linha e uma estética graças ao trabalho desenvolvido a partir do trabalho de condição física.

Viajando por Nova Iorque, para ir para os ensaios, ele começou a incorporar o seu plano de condicionamento físico que tinha desenvolvido recentemente numa rotina de aquecimento. São várias as pessoas que começam a notar que a sua forma de aquecimento e de se mover era pouco convencional para o contexto da dança na altura e desta forma ele começou a ser convidado para treinar outras pessoas. É desta forma que a técnica de *Flying Low* nasce. Ao longo dos anos de ensino, o metodólogo, se assim o podemos chamar, começou a transformar a técnica aos poucos e poucos de forma a envolver todo um grupo no trabalho.

Desta forma, a técnica *Flying Low* tem como ponto principal o trabalho e relação do bailarino com o chão. As aulas/*workshops* desta técnica utilizam padrões de movimento simples que atendem e envolvem a respiração, a velocidade e a gestão de energia pelo corpo, de modo a que se crie e ative uma relação entre o centro e as várias articulações no sentido de se deslocar dentro e fora do chão de forma mais eficiente, mantendo um centro estável. Há também uma consciencialização e uma atenção focada na estrutura do esqueleto que permitirá melhorar a perceção física e de agilidade dos bailarinos. Desta forma a aula/*workshop* inclui trabalho a pares (*partnering*) e frases de movimento que exploram as leis primárias da física: a “contração” e expansão.

A aula segue uma estrutura muito específica, no sentido de levar todas as questões abordadas anteriormente para o trabalho de estúdio e sendo assim a aula/*workshop* começa em silêncio e os alunos são convidados a tomar atenção ao seu próprio corpo, a lê-lo, a perceber cada parte do corpo, na verticalidade, ou seja na posição ereta. Após esta escuta os alunos são convidados a criar uma conexão entre o seu corpo com o meio ambiente envolvente: o ar, o chão e a energia dos outros de modo a formar uma interconexão estando simplesmente em pé. Tendo o grupo todo de pé, todos seguem o mesmo fio condutor e no qual pretende-se ter uma conexão entre todos, isto faz com que o grupo passe a ser uma unidade coletiva e não simplesmente uma unidade em que há várias identidades individualizadas. De certa forma, aqui pretende-se que o trabalho seja feito em conjunto, ou seja que se leve todos da mesma forma a um certo ponto/objetivo. A quietude existente no início da aula é quebrada entretanto por corridas e cruzamento com os outros, correndo para a frente e para trás de modo a criar uma teia de dança.

O corpo ao longo da aula está constantemente em espiral seja a correr ou seja em pé. São estas espirais que vão permitir ao aluno e bailarino se mova no chão e também fora dele. David Zambrano (2007) diz-nos que as espirais já existem e desta forma a aula concentra-se em encontra-las. Diz-nos também que ajudam o aluno e bailarino a ver-se a si mesmo como também a sala a partir de todos os lados dela. (Zambrano, 2007) Para ativar as espirais do

corpo, os alunos necessitam de encontrar o seu centro e mover todas as articulações a partir do centro. Os braços, pernas, mãos, dedos, cotovelos, pés passam a ser extensões do corpo e principalmente do centro. As espirais impulsionam a aula inteira como também pela sala, seja no chão como na vertical.

Esta metodologia não determina uma tipologia de movimento para homens e para mulheres, assentando o trabalho todo no grupo como uma unidade. As diferenças de género aqui não são retratadas, mas sim o movimento que é possível ser feito por todos.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Método de Investigação

Tendo em conta o nosso estágio de prática pedagógica e o projeto idealizado para ele, o método de investigação que mais se adequava às características e especificidades dos nossos objetivos era o método de investigação qualitativa que, por sua vez, é o que melhor se aplica à investigação em educação. As técnicas e instrumentos que utilizámos são característicos de uma investigação-ação.

Segundo Sousa & Baptista “a investigação qualitativa é indutiva - o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses)” (2011, p. 56).

O método qualitativo adequava-se melhor à nossa intervenção que era subjetiva e permitia a centralização da nossa investigação na observação das dificuldades dos alunos a partir da análise de comportamentos, atitudes, etc, como também obter dados retirados por nós. Desta forma, este método de investigação permitiu-nos a interação efetiva com o objeto de estudo, o que fez com que o nosso papel (de investigadores) fosse fundamental para a recolha de dados, no qual a validade e fiabilidade dependiam necessariamente de todo o nosso conhecimento.

Segundo vários autores e tendo em conta à nossa opção ao nível da metodologia, a investigação que mais se adequava era a investigação-ação que, de acordo com Sousa & Baptista, é uma metodologia que tem dois sentidos: o de ação e o de investigação, no qual se obtêm resultados em ambas. No sentido da ação, a intenção desta metodologia é conseguir alcançar uma “mudança na comunidade ou organização ou programa” e no sentido da investigação é (...) de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (2011, p. 65). Neste sentido este tipo de investigação e segundo as autoras acima citadas, é “(...) a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados.” (2011, p.65) Neste sentido, pode-se dizer que a investigação-ação é participativa e colaborativa uma vez que necessita de todos os intervenientes do processo em causa. Imediatamente, o investigador deixa de ser um agente externo, ou seja não analisa as pessoas de um ponto vista distante, e passa a ser um co-investigador na medida em que interage diretamente com todos os intervenientes e pretende com eles obter uma mudança/melhoria nas suas realidades. Segundo Sousa & Baptista, a nossa investigação insere-se como já foi dito na investigação-ação e por sua vez numa investigação-ação crítica

ou emancipadora, ou seja “intervém na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam melhorias”. (2011, p.66)

Um dos aspetos importantes e relevante deste tipo de investigação é a observação de comportamentos e atitudes encontradas por nós a partir das várias fases do estágio como também a observação e ação, no sentido de ajudar a solucionar as dificuldades percecionadas por nós e pelos alunos. Desta forma, havia a necessidade de reformular constantemente as nossas estratégias para chegar ao nosso objetivo. Dentro desta linha de pensamento da reformulação, esta levava-nos a uma questão que era importante para que a investigação-ação fosse bem-sucedida. De acordo com Sousa & Baptista “para se concretizar um processo de investigação-ação será necessário seguir quatro fases” (2011):

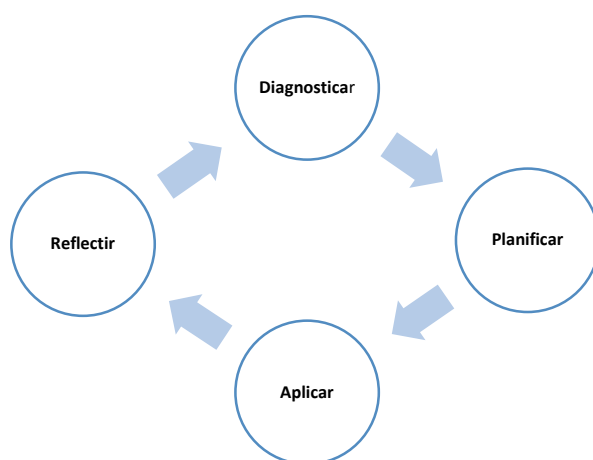


Diagrama 1: Processo de Investigação-ação.

Esta metodologia é dinâmica, porque funciona como uma espiral de etapas sucessivas e interligadas que consiste em diagnosticar um ou vários problemas/factos e partindo destes construir uma planificação de um plano de ação e aplica-lo. Após o emprego deste encontramos resultados que nos permitem analisar e refletir sobre eles. Tirando os resultados e conclusões, parte-se para a construção de um novo plano de ação que irá ser aplicado e depois os seus resultados irão ser refletidos. Desta fora o processo é sempre cíclico e empírico até atingir o(s) objetivo(s) a que se propôs.

3.2 Instrumentos de Recolha de Dados e de Avaliação

Ao longo da nossa investigação tivemos a necessidade de recorrer a instrumentos de recolha de dados e de avaliação para que pudéssemos recolher e registar o máximo de informação possível. Desta forma daria a possibilidade de utilizar essa informação na

planificação das nossas ações e consoante estas podíamos ter acesso a novos conhecimentos e abordar as dificuldades com uma nova perspetiva de ação, ou seja recorrendo ao processo de investigação-ação.

Ao nível das investigações em educação existem vários tipos de recolha de dados que, segundo Sousa & Baptista (2011), estão organizados em 3 grandes grupos que permitem a operacionalização das investigações realizadas a cabo de uma investigação qualitativa e investigação-ação: entrevista, observação e análise documental. Na nossa investigação utilizamos várias técnicas de captação de dados e a revisão bibliográfica, sendo estas as que mais se adequavam ao tipo de trabalho que a nossa investigação requeria.

3.3 Técnicas

Técnicas de Observação

As técnicas de observação são um instrumento de “recolha de dados que se baseiam na presença do investigador no local recolha desses mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88)

Os métodos utilizados neste tipo de técnica baseiam-se numa descrição, o mais pormenorizada possível dos acontecimentos que o investigador observou e registou, acrescentando assim uma reflexão sua que é subordinada ao conhecimento e experiências prévias do mesmo. Neste sentido a narração das observações obtidas fundamenta-se numa linguagem corrente do quotidiano e desta forma ela pode acontecer no momento em que o investigador observa ou após a observação de um conjunto de acontecimentos sucessivos.

Ao longo do nosso estágio de prática pedagógica a nossa posição como investigadores observadores começou, numa primeira fase, por ser a de observadores não participantes e que depois evoluiu para observadores participantes. Na nossa primeira fase do estágio, cabia só a observação e recolha de dados da aula, da turma e dos métodos pedagógicos e metodológicos da professora cooperante, neste sentido assumimos o papel de observador não participante. A observação não participante, segundo Sousa & Baptista, consiste na observação de um “fenómeno do “lado de fora”, não participa no decorrer das ações relacionadas com o mesmo – é um “ator externo”. (2011,p. 89) Nas restantes fase a nossa posição enquanto observador alterava-se e passávamos a ser observadores participantes, integrando o meio da nossa investigação e tendo acesso imediato aos alunos da turma, compreendendo de uma forma mais direta as dificuldades percecionadas anteriormente e ajudando-os a supera-las. Neste sentido, este tipo de observador e segundo Sousa & Baptista, após a vivência das situações faz um registo dos acontecimentos que presenciou partindo sempre da sua perspetiva/leitura; desta forma a descrição que o observador faz e o

que nós acabámos por fazer foi uma descrição narrativa dos factos, utilizando assim o diário de bordo para tal efeito.

Captação de Imagem – Vídeo

A evolução da tecnologia permitiu novas ferramentas de recolha e análise de dados em quase todas as áreas de investigação. O vídeo foi uma delas, que segundo Sousa (2005), permitiu ter um bom registo dos acontecimentos, podendo assim observa-los, analisa-los e revê-los, seja a gravação completa ou um momento específico. Desta forma, o vídeo foi-nos muito útil na planificação dos exercícios ou aulas das fases seguintes, como também na elaboração deste relatório de estágio, em que conseguimos apurar conclusões de todo o desenvolvimento dos alunos no geral e individualmente. Para além de ser um bom suporte de análise de dados, esta ferramenta ajuda não só o investigador, como também elementos externos à investigação, ou seja, no caso dos leitores deste relatório, estes poderão acompanhar a descrição dos factos e do desenvolvimento a partir das imagens captadas, conseguindo assim visualizar com nitidez e rapidez todos os pontos que abordamos durante a descrição das várias fases do estágio de prática pedagógica.

4. ESTÁGIO

4.1 Plano de Ação e Procedimentos

Plano Ação

O Artigo 9º do Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança determina um conjunto de 60 horas letivas de trabalho anual que estão distribuídas em:

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

De acordo com estes requisitos, as nossas horas de prática pedagógica foram distribuídas ao longo do 1º e 2º períodos do ano letivo 2014/2015, tendo-se adequado às necessidades do programa curricular do ano em que lecionámos, às atividades desenvolvidas pela escola e também à disponibilidade da professora Sandra Correia (professora cooperante).

De acordo com os planos de estudo da EDCN, as aulas de TDCont. para o 6º/10º ano são de 6 horas semanais, o que equivale a 4 aulas por semana. Em conformidade com o horário da turma A, turma que aplicamos o nosso projeto de estágio, a nossa intervenção ao longo das 3 fases do estágio foram: 2ª, 4ª e 5ª feira das 15h30 às 17h.

Em consonância com o regulamento de estágio e o plano de estudos da turma, o trabalho de observação, lecionação acompanhada e lecionação autónoma foi realizado por ordem metodologicamente lógica, no sentido de numa primeira fase retirar o máximo de informação possível sobre os alunos de forma individual e no seu todo enquanto turma e sobre a estrutura, estratégias e ferramentas usadas pela professora cooperante e proceder à elaboração do nosso plano de ação nas fases seguintes. Neste sentido a informação obtida na primeira fase do nosso estágio teve como objetivo a construção de planos de aulas e seus exercícios, com o propósito de ter uma ação efetiva nas duas fases seguintes.

Desta forma é importante salientar que a professora Sandra Correia, de forma muito generosa, ofereceu a sua ajuda, bem como permitiu a nossa participação nas suas aulas para que pudéssemos realizar o projeto de estágio. Salientamos também os professores Guilherme Dias e Irina Zavialova, por terem permitido a nossa presença nas suas aulas durante a fase de observação.

Apesar do regulamento destinar 60 horas para o estágio de prática pedagógica, estas não foram cumpridas na sua totalidade, especificamente na fase de lecionação autónoma

(40h), devido às atividades já programadas para o ano letivo em questão, como também o planeamento das aulas da professora cooperante, o que fez com que fizéssemos menos horas do que era suposto. Todo trabalho feito sobre a revisão bibliográfica foi sempre feita paralelamente à realização da prática pedagógica.

Procedimentos

Tendo em conta aos objetivos do estágio e do plano de ação, anteriormente referenciado, numa primeira fase foi necessário definir quais as formas de atuação que nos permitiriam atingir de forma gradual os resultados pretendidos. Desta forma, o primeiro passo foi fazer uma calendarização das aulas a que iria assistir e daquelas em iria intervir, de acordo com os planos anuais que a professora tinha com a turma. O passo seguinte foi a observação de 8 horas das aulas da professora cooperante e de algumas aulas de clássico dos professores Guilherme Dias e Irina Zavalova para a elaboração e preenchimento de uma tabela em que identificávamos as dificuldades e pontos fortes percebidos nos alunos e o registo narrativo sobre as observações retiradas para além da informação colocada na tabela acima referida – diário de bordo. Estas duas ferramentas permitiram-nos ter informação sobre a turma, sobre o nível técnico, as suas capacidades, o seu desenvolvimento e a forma como se relacionavam com todos os elementos que estavam presentes nas aulas, bem como o tipo de estrutura e formas de metodologia e pedagogia utilizadas pela professora cooperante, podendo fazer cruzamentos de dados.

Após a realização do passo anterior, em conjunto com a professora cooperante, escolhemos quais os exercícios que iríamos abordar, podendo estes ser alterados. Neste sentido tivemos a possibilidade de identificar dificuldades e pontos fortes que permitiram que, mais tarde, o nosso plano e estrutura de aula fossem mais completos e enriquecedores para os alunos. Apesar de termos tido esta intervenção nunca deixámos de realizar as observações sobre os alunos e a professora, podendo assim cada vez ter uma noção mais realista sobre as capacidades dos corpos que tínhamos à nossa frente e sobre as metodologias utilizadas. Ao longo desta fase e da anterior, recebemos sugestões da professora sobre algum tipo de trabalho que ela gostaria que fizéssemos e sobre intervenções e correções específicas, no sentido de melhorar a prestação técnica dos alunos.

Tendo dados das observações feitas e das sugestões anotadas, em conjunto com a professora e antes de iniciar a última fase do estágio correspondentemente o 2º período de aulas, reunimo-nos para falar e debater quais os conteúdos que cada um iria abordar, assim como falar dos elementos técnicos existentes do programa e qual a melhor forma de os transmitir à turma, sendo alguns conteúdos desconhecidos para o professor estagiário.

Durante a última fase e tendo tudo preparado e calendarizado, optamos por ir introduzindo todo o material aos poucos para que os alunos pudessem consolidar bem cada elemento técnico no sentido podermos atingir os nossos objetivos com eles.

Neste sentido acumulámos no total de 42h de lecionação durante as 3 fases do nosso estágio de prática pedagógica. No quadro seguinte apresentamos a sistematização das horas mencionadas:

Sistematização das Várias Fases de Estágio em Horas e Dias	
Fase	Procedimentos e Horas
Fase de Observação	<p>20; 22; 27; 29 /10 – Observação da aula de TDCont.;</p> <p>27/10 - Observação da aula de TDC das Raparigas;</p> <p>29/10 - Observação da aula de TDC das Rapazes;</p>
Fase de Lecionação Acompanhada	<p>3 e 5/10 – Introdução da frase coreográfica para comparação de evolução;</p> <p>10 e 12/10 – Introdução do exercício de 4ª posição com <i>contraction</i> – alterado por nós;</p> <p>17 e 19/10 – Introdução do exercício “<i>jumps on the floor</i>” – alterado por nós e gravação da frase coreográfica para comparação da evolução dos alunos;</p>
Fase de Lecionação Autónoma	<p>5; 7; 8; 19; 21; 22; 26; 28; 29/01 e 2; 4; 5; 9; 11; 23; 25/02 – Introdução de todos os exercícios da nossa estrutura de aula como também o seu desenvolvimento;</p> <p>23 e 25/02 – Gravação da aula e da frase coreográfica para comparação da evolução dos alunos.</p>
Total de horas do estágio	28 dias x 1h30 = 42h

Tabela 5: Sistematização das horas/dias realizadas nas várias fases e o seu procedimento.

4.2 Apresentação e Análise dos Dados

4.2.1 Fase de Observação

Segundo Sousa & Baptista (2011) a primeira fase deste estágio de prática pedagógica é esta, a fase da observação, na qual o investigador é não participante, ou seja não intervém na atividade letiva. Neste sentido, esta observação foi feita nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea (TDCCont.) e nas aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC). Apesar do campo de investigação ter sido as aulas de TDCCont., foi importante observar as aulas de TDC para podermos retirar dados adicionais sobre as questões do trabalho diferenciado entre géneros. Desta forma, o que se pretendeu saber foi se o trabalho diferenciado nas aulas de TDC afetava a aprendizagem do movimento/técnica de dança contemporânea, fazendo com que cada género tivesse diferenças notórias dentro do mesmo movimento. Este período de observação efetuou-se dentro do primeiro período letivo durante as duas últimas semanas de Outubro, do ano letivo de 2014/2015, em aulas de 1h30.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram uma tabela de observação estruturada que possibilitou ter dados rápidos e concretos em relação às questões técnicas referentes aos alunos em estudo e o diário de bordo que possibilitou recolher o máximo de informação possível sobre a evolução destes ao longo das aulas observadas e as suas dificuldades em relação aos elementos técnicos. O diário de bordo permitiu também complementar a tabela de observação com dados que não conseguíamos registrar nela com precisão, assim como os métodos pedagógicos que a professora titular utilizava para que os seus alunos pudessem obter o melhor resultado possível na aquisição do vocabulário técnico a ser desenvolvido no ano letivo em causa.

Durante esta fase, e segundo a Professora Sandra Correia (Professora Titular da Disciplina) as aulas de TDCCont, que estivemos a observar ainda tinham material do 5º ano do ensino vocacional em dança. Este era um ano de transição, onde os alunos deixavam de ter as aulas/movimento típico da técnica Graham e começavam a ter uma abordagem do movimento mais livre. Foram introduzidos novos elementos técnicos que começavam a ‘fugir’ à estética e estrutura da dança moderna, que até à data tinha sido a formação sólida que os alunos receberam. Os conteúdos programáticos introduzidos no 6º ano eram inseridos progressivamente, com o propósito de os alunos poderem desenvolver e consolidar todos os elementos novos e também começarem a libertar-se do movimento e estrutura dos exercícios típicos da aula de técnica de Graham.

Assim, a professora usava a mesma estrutura de aula na qual ia introduzindo os conteúdos previsto para o 1º período e retirando outros. Este método pedagógico e metodológico permitiu que os alunos decorassem bem os exercícios e não se perdesse muito

tempo a introduzir um novo exercício de raiz, dando assim o destaque e a atenção necessária aos novos conteúdos introduzidos e às correções. Esta metodologia permitiu também que os alunos desenvolvessem capacidade de flexibilidade e adequação mental e física a cada alteração que era feita aos exercícios e deu a possibilidade de repetir os mesmos movimentos várias vezes, dando aos alunos uma noção maior dos movimentos e do exercício, permitindo fazer-los cada vez mais rápidos ou mais lentos, consoante o objetivo que o professor tinha destinado para ele.

O material estudado e desenvolvido durante as aulas era extenso e tendo em conta que a duração destas era apenas de 1h30, a professora utilizou uma estratégia que consistia na concretização dos mesmos exercícios, sendo estes executados em lados diferentes em aulas alternadas, ou seja, numa aula todos os exercícios eram concretizados para o lado direito e na aula seguinte os mesmos exercícios eram executados para o lado esquerdo.

Um aspeto muito importante e que destacamos, considerando de forma positiva, foi a interação professor, aluno e acompanhador musical. Dentro do que conseguimos observar existia uma boa relação afetiva entre os elementos constituintes da aula. É de salientar que a turma já tinha tido a professora no ano anterior e isso permitia-lhe um conhecimento acrescido sobre cada elemento da turma quer fosse a nível psicomotor como a nível psicossocial e quais as estratégias a utilizar para levar a turma a bom porto. O mesmo aplicava-se aos alunos que já conheciam o trabalho da professora titular e rapidamente percebiam as indicações dela e o que ela esperava deles. Observámos os mesmos fatores no que diz respeito à relação com o acompanhador musical, o qual já conhecia bem o trabalho da professora, uma vez que já trabalhavam juntos há alguns anos e o trabalho e personalidades de cada elemento da turma, sabendo sempre gerir a sua relação de forma a ajudá-los a atingir os objetivos específicos e gerais do plano curricular. Este conhecimento prévio de ambas as partes permitia um ambiente de trabalho muito positivo e isso era notável pela motivação, atenção e empenho que observámos por parte da turma. Conseguimos perceber que muito do bom trabalho que os alunos tinham feito devia-se pela atuação pedagógica da professora. Como já foi referido, a professora sabia quais as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para ‘retirar’ o melhor proveito possível de cada um e de cada aula.

Observámos que a professora tinha uma ação prática e muito assertiva no que respeitava às correções, sabendo o que devia corrigir tanto em relação à turma como uma unidade, como em relação a um só elemento. A partir das conversas informais que existiram com a professora ao longo da prática pedagógica, e segundo ela, era preciso saber quando e como dar as correções aos alunos, porque tínhamos que saber quando é que um aluno precisava de ser corrigido, antes que ele tornasse o erro num hábito; também era preciso perceber o que é que a turma estava a fazer de mal no geral e dar-lhes a indicação do erro e,

sobretudo, dar espaço e tempo de correção ao aluno/turma para corrigir e adquirir de forma correta o elemento técnico abordado.

Ao longo das aulas observadas e indo ao encontro do nosso projeto de estágio observámos que os alunos apresentavam numa forma geral, no que toca ao trabalho de chão, uma ‘resistência’ relativamente a ele, no sentido em que eram visíveis as dificuldades em aderir, entrar, sair, entre outros aspetos relacionados com este trabalho. Tendo em conta o que conseguimos observar, um dos primeiros pontos que apontámos foi a dificuldade dos alunos em moldarem-se ao chão. Esta pouca adaptação do corpo ao chão devia-se ao facto de os alunos ainda serem tensos, no que dizia respeito às várias partes do corpo; no sentido em que havia uma resistência em ‘dar’ cada parte, cada fragmento do corpo à superfície do chão. Esta pouca adaptação foi vista pelas dificuldades a nível técnico em certos elementos que eles não conseguiam executar de forma correta. Como tal, os alunos tentavam encontrar outras formas de chegar ao objetivo do movimento, mas não conseguiam chegar na sua plenitude porque era necessário que o corpo se moldasse ao chão e estivesse em contacto com ele nos pontos certos para que o trajeto de movimento levasse ao objetivo pretendido. Outro aspeto que encontramos foi uma certa dificuldade no que dizia respeito à entrada do chão, ou seja na entrada efetiva no chão, na receção de saltos feitos do nível baixo para o chão, entre outros. Notou-se que esta dificuldade devia-se ao pouco controlo que tinham ao fazerem os movimentos, seja pelo facto de terem 1 ou 2 apoios no chão e terem pouca força nos membros para aguentar o movimento, nomeadamente nos braços e por ainda não utilizarem a suspensão a nível técnico de forma correta.

Tanto os rapazes como as raparigas, no geral, tinham dificuldades em fazer equilíbrios sobre partes do corpo diferentes dos usuais equilíbrios feitos sobre as pernas e os pés. Exemplo disso era o equilíbrio feito num dos ombros com as pernas em segunda posição, que aparecia num dos exercícios de chão. Pelo que observámos, esta dificuldade provinha do pouco conhecimento e prática que os alunos tinham neste tipo de vocabulário. Era um elemento novo que está no programa curricular da disciplina. Apesar de ser novo, a abordagem deste tipo de movimento já tinha sido feita previamente. No entanto, a dificuldade que a maioria dos alunos apresentava era de pouco conhecimento físico, no sentido que ainda não conseguiam perceber os contrapontos¹ necessários para realizar o equilíbrio como também a colocação do ombro, cabeça e tronco para dar um suporte e apoio necessário para o movimento de equilíbrio.

¹ A oposição de forças ou contrapontos, é um dos termos usados em *Counterpoint Technique*; na perspetiva desta técnica, o corpo move-se pelo espaço a partir destes, sendo que o peso do corpo neste aspeto não tem relevância, uma vez que ele vai se alterando devido aos vários movimentos em oposições que criam uma certa ‘estabilidade’ no corpo do bailarino. (Dielh & Lampert, 2010)

A dada altura da barra de chão eram introduzidos movimentos com características mais acrobáticas e com esses movimentos pretendia-se que os alunos desenvolvessem força e controlo na sua execução. As frases de movimento de cada exercício estavam elaboradas de forma a que os alunos fossem para o movimento em questão de forma contínua para não o tornar demasiado pesado e futuramente para a vista do público. No entanto notámos que a preparação deste tipo de movimento era lenta; os alunos quase que atrasavam o tempo estipulado para a preparação para poderem realizar o elemento técnico e conseqüentemente levava-os a que tivessem fragilidades a nível técnico ao executá-lo. Isto devia-se, pelo que analisámos, ao facto de terem pouca força para aguentarem o movimento, nomeadamente nos braços.

Outro tipo de dificuldade que encontrámos ao analisar a aula era a pouca suspensão que tanto os rapazes como as raparigas tinham ao fazerem saltos em posições abertas com o tronco paralelo ao chão. Este tipo de elemento técnico era difícil para as idades em que se encontravam os alunos, no entanto já tinha sido feita uma abordagem técnica de forma a preparar este tipo de salto. Apesar de estarem a realizar o passo conforme o pedido, percebíamos que a suspensão do salto não estava a ser feita como o desejado e aqui era notório que o uso técnico da suspensão estava a falhar e isso devia-se pelos alunos não estarem a utilizar este tipo de 'apoio' de forma correta.

À medida que avançávamos na aula, reparámos que os alunos tinham uma resistência no que tocava ao trabalho no nível médio. A professora introduziu uma variação, propositadamente com este tipo de movimento, por eles terem dificuldade em manter-se e deslocarem-se naquele nível. Rapidamente sobem para um nível superior. Exemplo disso eram as voltas com o joelho fletido, em que o calcanhar estava levemente subido; contudo eles subiam de forma automática para os 3/4 de ponta com o joelho quase alongado. Em conversa informal com a professora, ela indicou-nos que os alunos tinham essa dificuldade devido à carga horária (superior) das aulas de TDC e como tal era fundamental trabalhar postura e os equilíbrios, entre outras coisas, no nível mediano para que eles adquirissem este tipo de domínio.

Por fim, continuando a analisar a turma no seu todo encontrámos também que os alunos apresentavam pouca plasticidade do movimento. Uma das coisas que era previsto no 6º ano do ensino vocacional da EDCN era o trabalho da plasticidade do movimento que era abordada e que era exigida apesar de não ser um dos pontos principais a serem adquiridos nesse ano. A professora indicou-nos que esta pouca plasticidade devia-se ao facto de nos anos anteriores, o tipo de trabalho feito em aula era muito técnico, não estavam à procura de uma forma imediata desta capacidade nos alunos, uma vez que o foco principal era criar uma base

sólida, para que mais tarde pudessem começar o tipo de trabalho que é exigido no ensino secundário.

Após a observação da turma no seu todo, encontrámos dificuldades diferentes entre os dois géneros. No que toca às raparigas, elas apresentavam menos força a nível de braços do que os rapazes. Isso era notório nas posições de pinos ou mesmo de flexão, como acontecia durante um dos exercícios. Outro ponto interessante era a fraca suspensão nas rodas como também na entrada no chão a partir destas. Pensou-se que estas dificuldades estivessem relacionadas com a pouca força que elas possuíam nos braços.

Ao longo das várias fases da aula notámos que as raparigas em alguns momentos utilizavam formas clássicas nos braços. A professora foi alertando-as para essa forma que não era a pretendida, referindo que eles deviam ser uma extensão do trabalho que provinha das costas, nomeadamente do trabalho de espiral. Era notório, principalmente no centro, que o uso dos braços e do tronco ainda não estava consistente, ou seja, ainda não conseguiam ter a consciência dos diferentes usos dos braços e do tronco. Dentro das conversas informais que fomos tendo com a professora, como já foi referido, esta pensava que era uma consequência do trabalho das aulas ligadas ao vocabulário da dança clássica, que era superior ao trabalho das aulas com vocabulário contemporâneo.

Por fim notámos que a capacidade de salto das raparigas era fraca em relação à dos rapazes. Esta pouca capacidade de salto levou-nos a analisar com mais pormenor a mecânica de salto que apresentava fragilidades, para que as raparigas pudessem saltar mais alto. Exemplo disso era nos movimentos de *ball turn*² e *ball kick*³ em que definitivamente o seu grau de suspensão e impulsão no ar era bem inferior ao dos rapazes.

No que toca aos rapazes da turma, estes mostravam dificuldades em saber controlar e entrar no chão a partir de rodas, pinos e alguns saltos rentes ao chão, relacionados com o trabalho de chão. Isto estava relacionado com o uso técnico da suspensão e controlo, o que era perceptível pelo barulho que faziam e também pela fraca finalização do movimento. Dentro dos enrolamentos, os alunos não relaxavam o tronco de forma suficiente para que este seja ligado e suave e mantivessem o contacto dos pés no chão, algo que não acontecia.

Como nas raparigas da turma, os rapazes apresentavam, por vezes, formas clássicas nos braços, apesar de haver uma certa distinção entre os dois géneros. Por outras palavras, os membros superiores e o tronco apresentavam uma firmeza e uma tensão que podemos associar ao trabalho de TDC predominante na formação anterior dos estudantes. A professora foi alertando os alunos para que estes comesçassem a libertar o tronco e que este fosse

² *Ball Turn* é um salto que é feito de um pé para o outro, em que o tronco está inclinado e quase paralelo ao chão, rodando no ar com o uso da espiral, podendo as pernas estar em *attitude* ou alongadas.

³ *Ball Kick* é um salto semelhante ao *ball turn*, sendo que na fase final, em vez da segunda perna ir de em *attitude* ou alongada ela faz um chute (*kick*) no ar.

participante do movimento e não um suporte dos movimentos das restantes partes do corpo, e dando-lhes também as devidas correções para o poderem fazer.

Durante o desenvolvimento da aula, reparámos que os rapazes tiveram dificuldade em fazer voltas com espiral terminando em movimentos que seguem para trás ou para a frente. A dureza que apresentavam no tronco levava-os a uma certa fragilidade ao realizarem este tipo de voltas. No que toca ao trabalho de *tilt*, eles executavam o movimento de forma tensa ao deixar cair o tronco e a levantar as pernas para a posição pretendida. Esta dureza nos seus corpos acompanhava o restante desenvolvimento da aula quer fosse a fazer trabalho de voltas, deslocações ou até mesmo saltos nas diagonais. De uma forma geral, o movimento apresentava uma dureza que a técnica contemporânea não pretende.

Como ponto final desta observação às dificuldades percecionadas nos rapazes vemos que a capacidade de salto deles era pouca. Era superior às das raparigas, mas mesmo assim era pouca, podendo saltar mais, uma vez que tinham capacidades para o fazerem.

No anexo D encontra-se uma tabela sintética dos pontos fortes e dificuldades percecionadas nos alunos.

4.2.2 Fase de Lecionação Acompanhada

Dentro do mesmo período letivo e com a fase de observação concluída, passámos para a segunda fase do estágio de prática pedagógica. Neste sentido, as aulas destinadas à fase em que iremos abordar aqui, ocorreram durante as 3 primeiras semanas do mês de Novembro de 2014.

A fase de lecionação acompanhada acarreta a definição de objetivos claros e concisos que fossem ao encontro dos objetivos a que nos propusemos a atingir no nosso projeto de estágio. No entanto, como esta prática foi realizada a partir de uma aula planeada pela professora titular da disciplina, havia que ir ao encontro dos seus objetivos e articulá-los com os nossos; no sentido de complementar o material abordado em aula e também transmitir algo que pudesse ajudar os alunos a melhorarem o seu desenvolvimento a nível técnico e artístico. Desta forma, com a professora, foram selecionados alguns exercícios e teríamos que alterar, mantendo os conteúdos principais que estavam a ser abordados nele. Foram escolhidos dois exercícios do trabalho de chão onde se trabalhava:

- Preparação para *fall* em 4ª posição;
- *Contraction* e *release* em 4ª posição no chão;
- Preparação para *split fall*;
- Pino em segunda posição;
- *Slide jump*;

- Enrolamentos laterais;
- Equilíbrio no ombro com pernas à segunda posição.

Iremos, de seguida, relatar a experiência desta fase da prática pedagógica e também as observações anotadas por semana, uma vez que em cada semana foi trabalhado um exercício diferente.

1ª Semana (3 e 5 de Novembro)

Durante esta semana, foi introduzida uma frase coreográfica que tinha sido planeada e calendarizada, com o intuito de ter diversos pontos de comparação entre evolução dos alunos ao longo da nossa prática pedagógica. Esta frase coreográfica aborda, elementos do trabalho de chão e do nível médio.

Os alunos tiveram uma reação de alguma resistência inicial ao trabalho que estávamos a introduzir. No entanto, à medida que íamos transmitindo a frase e explicávamos o que se pretendia dela, a receção dos alunos começou a modificar-se, dando assim espaço a uma recetividade de querer saber, perceber e fazer os elementos introduzidos na frase coreográfica. Como se pode ver nas imagens captadas por vídeo da 1ª semana (vídeos 3; 3.1 e 3.2 do anexo B), concluiu-se que:

- Os alunos facilmente levantavam as pernas ao máximo das suas extensões em vez de projetar os membros para longe, utilizando o movimento a partir dos contra pontos – falha no uso de contra pontos⁴;
- A utilização repartida do tronco/isolamento das várias partes do tronco apresentava alguma dificuldade. Neste tipo de movimento notava-se que era externo à turma, no geral;
- Dificuldades no trabalho de nível baixo (posição de cócoras);
- Dificuldade no trabalho de chão, pouca aderência ao chão;
- Membros apresentavam uma certa tensão;
- Postura corporal muito vertical;
- Dificuldade em perceber o trabalho de nível médio;
- A execução de certas voltas, como por exemplo a *attitude* com espiral, remeteu muito à postura de TDC;
- Pés quase sempre estão esticados;
- Pouca textura⁵ no movimento.

⁴ Ver nota 1 no texto da Fase de Observação.

⁵ Textura/Plasticidade do movimento referem-se à qualidade do movimento e que se caracteriza pela capacidade do corpo se moldar às várias qualidades e dinâmicas do movimento.

2ª Semana (10 e 12 de Novembro)

Nesta semana, utilizámos um exercício pertencente à aula da professora titular e alterámos a sua estrutura, mantendo sempre o conteúdo principal e adicionando conteúdos que pretendíamos abordar. O exercício em causa era '4ª posição com *contraction*', como se pode ver nas imagens captadas no vídeo 4 e 4.1 do Anexo B. Tendo em conta o que foi referido anteriormente, decidimos manter a estrutura do exercício e adicionar material novo, para que os alunos pudessem continuar a trabalhar o vocabulário em causa e não houvesse grandes alterações, uma vez que fazia parte da aula de teste de final de período.

Durante a transmissão do exercício e as respetivas correções e com as intervenções da professora, percebemos que umas das coisas fundamentais ao longo de uma aula e seu desenvolvimento era a criação de *links*. Estes ajudavam os alunos a perceber de onde vinha o movimento e como o preparámos. Certos movimentos que eram utilizados no início da aula de forma simples ou combinados com outros tinham a sua evolução à *posteriori*. Apesar de o professor construir uma aula, na qual existe uma evolução relativamente aos conteúdos técnicos e de movimento, era preciso alertar os alunos de onde é que eles apareciam e como. Daí, os ditos *links* serem uma ótima ferramenta para o professor e aluno, porque ajudavam o professor a conseguir explicar e anular as dificuldades que os alunos iam tendo ao longo da aula.

Apesar da nossa intervenção na aula ter sido ainda diminuta, havia certos erros para os quais fomos sendo alertados, para que tanto na fase de lecionação autónoma como no futuro, em prática profissional, não os cometêssemos e a nossa prestação viesse a ser o melhor possível. Desta forma, alertaram-nos para a dicção das palavras. Era muito importante que um professor fale de forma clara e correta para os seus alunos, para que todos pudessem entender, recebendo assim toda a informação de igual forma. Daí, era importante, e segundo a professora Sandra, a articulação correta das palavras e citá-las de forma 'lenta' (pelo menos era essa a perceção que tínhamos inicialmente quando não estávamos habituados a fazê-lo) e projetar bem a voz, como se estivéssemos a falar para última pessoa da plateia num auditório de 1500 lugares. Quando isto não acontecia os alunos não percebiam o que dizíamos e muito menos entendiam o que queríamos, seja uma correção ou uma alteração ao exercício, por exemplo. Sendo assim, tínhamos que ter a noção que não estávamos a conversar com um colega que estava próximo de nós e estarmos sempre cientes para quem falávamos e a forma como falávamos. Outro momento com falha na nossa prestação foi a informação musical dada ao acompanhador musical. Era necessário ser claro e preciso quando indicávamos o tempo e a velocidade da música para o exercício, para que o acompanhador entendesse e tocasse a música adequada e para que também os alunos

percebessem bem a música e sua qualidade que era intrínseca ao exercício e ao tipo de movimento. Uma das formas que a professora cooperante nos apresentou para quando não tínhamos a certeza do tempo do exercício era fazer a parte inicial deste e rapidamente percebíamos qual o tempo que queríamos para ele.

Para além do que falámos anteriormente, outro ponto referido pela professora ao longo desta semana foi o número de correções que dávamos aos alunos. Era preciso dosear as correções que dávamos de forma a não que não déssemos demasiada informação e gerar confusão e conflito impossibilitando a realização do que exigíamos. Era normal, numa primeira fase, que os alunos apresentassem diversos erros e também era natural, como professor, querer colmatar logo esses erros todos de uma vez, disse-nos a professora Sandra Correia. Como a aula se repetia ao longo do período e por sua vez os alunos iam repetindo os exercícios dia após dia, era importante não corrigir tanto. Dar espaço à experimentação, permitia que o aluno errasse e aprendesse a partir dos seus erros, tendo uma atitude de autocorreção. Isto era uma característica das aulas de dança contemporânea (e consequentemente da educação contemporânea), nas quais se apelava à auto aprendizagem (incluindo os erros), e não à execução imediata e precisa que as aulas de TDC procuravam. Quando as correções que tínhamos dado já estavam assimiladas, podíamos passar para outras e assim sucessivamente. Este processo aplicava-se às correções gerais (ou seja dadas à turma) e às particulares, quando víamos que um aluno estava a fazer um erro em específico.

Outro aspeto da observação feita nesta semana, foi em relação à velocidade do exercício. Quando um professor elabora um exercício e prevê o seu objetivo final, muitas vezes consegue aplicá-lo logo na primeira aula com os alunos. Não obstante, há certos exercícios que pelo seu grau de dificuldade, ou mesmo por ter havido introdução de elementos novos, os alunos não conseguiam fazer à velocidade pretendida, ou mesmo à velocidade a que o tinham vindo a fazer antes da introdução desses novos elementos. Desta forma, e pelo que aprendemos era preferível, numa primeira fase, realizar o exercício num tempo mais lento e ao longo da repetição deste nas várias aulas, podíamos ir aumentando o seu grau de velocidade até que os alunos conseguissem realizar todo o exercício da forma que pretendíamos.

3ª Semana (17 e 19 de Novembro)

Na última semana da nossa fase de lecionação acompanhada introduzimos mais um exercício que foi modificado a partir de outro da aula da professora. Este intitulava-se '*Jumps on the floor*' (vídeo nº 5 e.5.1 do anexo B) e como o próprio nome indica era um exercício que trabalha saltos no chão e consequentemente as suas deslocações. Como aconteceu na

semana anterior, o desta mantém de alguma forma a estrutura original e seus conteúdos mais os conteúdos que pretendíamos abordar (vídeo 5.2 do anexo B). A escolha deste processo de trabalho foi explicada no relato da semana anterior.

Tendo em conta o que já foi apresentado anteriormente quanto à nossa prática pedagógica, ainda continuava a haver uma certa dificuldade quanto à projeção da voz e respetiva articulação das palavras. Apesar de ter havido uma melhoria, ainda havia um certo caminho pela frente para que se solucionasse esta nossa dificuldade. Dentro do mesmo campo, temos a exemplificação e explicação de um exercício, em que a professora Sandra Correia nos avisava e pedia para que tivéssemos mais calma a apresentar o exercício novo aos alunos. Apesar de já conhecerem bem o exercício original isso não implicava que rapidamente fossem absorver as alterações feitas nele. Nesse sentido, era preciso ir com calma e explicar e mostrar com clareza quais foram as alterações feitas e explicar os conteúdos que estávamos a inserir nele. Um ponto importante para nós, enquanto estagiários numa escola de acolhimento, era o vocabulário técnico usado e o tipo de movimento ensinado nas aulas de TDCont., já que estes eram diferentes da nossa abordagem ao movimento, tal como o havíamos apresentado no nosso projeto de estágio. Tendo isto em conta, os alunos sempre que recebiam algo diferente ao que estavam habituados precisavam de ter tempo e espaço para compreender tudo o que o movimento acarretava. Sendo assim, e o que se pretende dizer com isto, era que devíamos ir com calma quando apresentávamos material novo, independentemente de estar dentro da metodologia ensinada na escola ou não. O que importava aqui era que os alunos adquirissem bem todo o material abordado em aula.

Outro aspeto relevante da nossa prática de observação era a questão espacial do exercício. Era importante ter noção do espaço em que ia ser realizado enquanto estávamos a elaborá-lo. O exercício em causa não estava mal realizado ao nível da estrutura espacial, mas tornou-se mais bilateral em relação ao exercício original que era mais tridimensional, ao utilizar diversas direções. Alertaram-nos também para os pontos de início e de finalização do desenho espacial, principalmente os de início, para que os alunos pudessem executar o exercício na sua plenitude e não terem que o cortar devido à falta de espaço por terem iniciado a frase de movimento no meio da sala. Neste sentido, havia que alertar os alunos para o facto de a frase se deslocar bastante para um lado e como tal era preciso iniciar a frase de movimento no lado oposto ao sentido de deslocação desta, para que pudessem ter espaço de movimentação durante o exercício para que este corresse da forma prevista.

No Anexo C encontra-se a estrutura de aula da professora cooperante.

Conclusões

Ao longo destas 6 aulas, podemos ver que houve uma certa melhoria em relação a certos aspetos referidos anteriormente, como por exemplo fluidez no trabalho de chão. Apesar da melhoria ter sido muito pouco significativa, podíamos ver que os alunos conseguiam chegar ao que proponhamos no nosso projeto de estágio de prática pedagógica. Tendo em conta o que já foi referido, ainda assim havia alunos que apresentavam aspetos com pouca ou quase nenhuma alteração, como por exemplo os Alunos C e J que ainda apresentavam uma postura clássica em relação aos outros alunos. Os alunos G e I mostraram ainda os seus corpos com alguma tensão. Não víamos uma postura adquirida das aulas de TDC mas sim uma dureza da qual ainda não conseguiam libertar-se. Destacamos o aluno F que sobressaía-se em todos os sentidos. Apresentava uma fluidez, rapidez e organicidade em todo o trabalho feito no chão que se refletia para o trabalho de centro, sendo que depois apresenta uma fraca capacidade de salto. Para além do aluno anterior, referimos também os alunos H e L que tecnicamente mostravam ser 'limpos', conseguindo atingir os objetivos que a professora apresentava. Apesar de indicarem no seu movimento uma limpeza e uma fluidez que ia ao encontro do nosso projeto, notava-se que havia uma tensão nos seus membros onde rapidamente adquiriam uma forma/postura automática, tendo assim dificuldade em relaxa-los e deixarem que estes simplesmente acompanhassem o movimento. Este aspeto via-se nos outros mas não era com tanta firmeza.

Após o fim da 2ª semana e com a introdução do nosso 2º exercício víamos que ainda havia dificuldade em manter a posição de flexão estável, entrar e sair do chão para a posição de flexão e o trabalho de suspensão estava quase a ser consolidado nos corpos dos alunos.

Durante a 3ª semana víamos (como se pode ver nas imagens captadas por vídeo 3.3 no Anexo B) que a turma estava a ficar mais fluida no trabalho de chão, notando assim diferenças em certas passagens no chão. Apesar de ter sido a última semana desta fase introduzimos o 3º exercício (*'Jumps on the floor'*) onde se observava que havia uma grande dificuldade em fazer enrolamentos com *rond jambe*. Esta decorria da incapacidade em manter o contacto dos pés no chão, sendo que estes por vezes iniciavam logo fora do chão ou começavam no chão mas facilmente saíam dele, nunca desenhando um semicírculo no chão. Dentro do mesmo exercício víamos que no geral havia uma certa dificuldade nas rodas por parte de alguns alunos em passarem as pernas pela verticalidade (caso da roda vertical) ou pela horizontalidade (caso da roda horizontal); nesta última notámos com grande facilidade a pouca força que as raparigas tinham, apesar de haver algumas exceções. Por fim era notório por parte da maioria a pouca suspensão em certos movimentos.

Consideramos esta fase importante no que toca ao estabelecer um primeiro contacto com os alunos e ao mesmo tempo perceber qual a sua reação face à nossa intervenção em aula, apesar de esta ser diminuta. Pudemos comprovar com a professora da disciplina que os alunos nos receberam de forma positiva e com entusiasmo, estando à espera do que íamos trabalhar em concreto nas aulas. Queremos salientar que esta fase possibilitou-nos receber *feedback* da professora cooperante em relação à nossa prestação em aula, o que demonstrou grande utilidade e reforço positivo para a preparação da nossa lecionação autónoma.

4.2.3 Fase da Lecionação Autónoma

Após a conclusão das fases anteriores passámos para a terceira e última fase do nosso estágio de prática pedagógica - a fase de lecionação autónoma – que se desenvolveu no 2º período, do ano letivo, durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2015.

Esta fase do estágio foi onde aplicamos efetivamente o nosso projeto. Na fase anterior existia a possibilidade de participar na aula da professora e trabalhar os seus conteúdos/objetivos concertando estes com os nossos. Nesta fase a intervenção foi autónoma, tendo como objetivo principal a construção plena de uma aula de TDCont. e a definição dos objetivos e conteúdos a que nos propusemos no projeto; contudo, foi preciso dar continuidade ao trabalho da professora titular, nomeadamente aos conteúdos que tinham que ser abordados e transmitidos em aula no ano em que estava inserida a nossa intervenção. Apesar de ser uma lecionação autónoma, tivemos o cuidado de criar uma aula que não fosse muito diferente da estrutura a que os alunos estavam já habituados e também construir uma fusão dos conteúdos programáticos da instituição de acolhimento com os nossos. Desta forma a estrutura de aula foi uma estrutura que se assemelhou às aulas de técnica de dança Graham com pequenas alterações ao nível do trabalho de chão para que se pudesse realizar e desenvolver o trabalho a que nos propusemos.

Outro objetivo desta fase foi a aquisição de competências enquanto professor da técnica, uma vez que somos pouco experientes em relação à lecionação, através do uso de estratégias pedagógicas e metodológicas obtidas através da professora cooperante e dos conteúdos adquiridos nas unidades curriculares do presente mestrado.

A descrição desta fase será feita semanalmente, uma vez que é mais rápido perceber o desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos e também o desenvolvimento (e complemento) da nossa aprendizagem enquanto docentes de técnica de dança contemporânea. Iremos numa primeira fase fazer a descrição das nossas aulas e, mais tarde, apresentar as conclusões relativamente ao desenvolvimento dos alunos face à nossa

intervenção, permitindo assim uma melhor perceção do progresso de aprendizagem de ambas as partes (alunos e professor estagiário).

Antes do início do 2º período e da presente fase aqui relatada, reunimo-nos com a professora Sandra (professora cooperante) para discutir quais os conteúdos que iríamos abordar nas nossas aulas e falar um pouco sobre eles. Ao nível dos conteúdos programáticos da EDCN para o 6º/10º ano, os seguintes iriam ser abordados:

Conteúdos Programáticos da EDCN para o 6º/10º Ano – 2º Período	
Fases da Aula	Conteúdos
Chão	- <i>Turns around the back</i> subindo aos joelhos; - <i>Knee Fall</i> ; - 4ª posição com <i>contraction</i> do pélvis e <i>fall</i> .
Centro	- <i>Standing fall</i> em 6ª posição; - <i>Knee vibration</i> .
Diagonais	- Saltos de 4ª posição com espiral; - <i>Ball Turns</i> .

Tabela 6: Conteúdos programáticos que desenvolvemos nesta fase (Ver Anexo E)

Para além destes conteúdos a professora cooperante pediu-nos que desenvolvêssemos alguns elementos técnicos que ela abordou no primeiro período e que pretendia continuar a desenvolver, como:

Fases da Aula	Conteúdos
Chão	- Alongamento em <i>arch</i> com <i>developpé</i> ; - <i>Turns around the back</i> com <i>developpé</i> para cima a partir de <i>contraction</i> , fazendo um <i>demi-rond jambe en dehors</i> e voltando à posição inicial a partir de <i>contraction</i> .
Centro	- <i>Contraction</i> em 5ª posição no exercício de <i>pliés</i> .

Tabela 7: Conteúdos do 1º período a serem desenvolvidos

Tendo em conta o nosso projeto e os conteúdos a que nos propusemos desenvolver e em conversas informais com a professora, decidimos também trabalhar também certos

aspectos que a turma no seu geral necessitava e, neste sentido, apresentámos os conteúdos que desenvolvemos ao longo desta fase.

Conteúdos Propostos Desenvolvidos	
Fases da Aula	Conteúdos
Chão	<ul style="list-style-type: none"> - Vários tipos de entradas e saídas do chão - simples, com espiral, com apoio das mãos, entre outros; - Fechar e abrir para/da posição fetal; - Trabalho de consciência das partes do corpo e as várias deslocações pelo chão; - <i>Swings</i> pelo chão; - Espirais a partir das pernas/braços - helicóptero; - <i>Falls</i> de 4ª posição; - Vários níveis de altura de <i>slide jump jeté</i>; - Enrolamentos laterais – Meia volta e $\frac{3}{4}$ de volta (pés sempre em contacto com o chão); - Rodas com suspensão; - Trabalho de posições de flexão e respetivos rolamentos de 2 braços para 2 braços e de 2 braços para 1 braço; - Passagens pelo ombro.
Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação do tronco a partir do movimento de <i>wave</i> – iniciada pela pélvis ou ombros; - Deslocações em nível médio; - Passagem acrobáticas com um só apoio no chão; - Voltas em espiral partindo da perna/anca.
Diagonais	<ul style="list-style-type: none"> - Voltas com <i>contraction</i> e tronco em baixo em <i>off balance</i>; - posições em <i>off balance</i> com contrapontos; - Movimentos de <i>strike</i> com espiral; - <i>Barrel Turn Jump</i> (anca iniciadora do movimento/salto); - <i>Ball Turn</i> (anca iniciadora do movimento/salto); - <i>Eagle Jump</i>.

Tabela 8: Conteúdos propostos e desenvolvidos com os alunos

1ª Semana (5;7 e 8 de Janeiro de 2015):

A primeira semana de lecionação autónoma coincidia também com a primeira semana de aulas do 2º período. Sendo a primeira semana após uma interrupção letiva, os alunos não se encontravam com o ritmo de trabalho com que terminaram o período anterior e como tal foi necessário reintroduzir esse ritmo para que estes pudessem continuar a aprender e desenvolver as capacidades técnicas e artísticas prevista para o ano em se encontravam. Desta forma, nesta primeira semana introduzimos quase todos os exercícios que faziam parte do trabalho de chão e alguns exercícios de centro, como:

Exercício da 1ª Semana	
Nº	Nome do Exercício
1.	Aquecimento
2.	Posição fetal e <i>contraction</i>
3.	<i>Developpés</i> com espiral e <i>swings</i>
4.	<i>Turn around the back</i>
5.	Diagonal 1
6.	Variação de chão
7.	<i>Pliés</i>
8.	<i>Brushes</i>
9.	<i>Tilts</i>
10.	Relaxamento

The diagram shows a table with 10 rows of exercises. To the right of the table, there are two brackets. The first bracket groups rows 1 through 6 and is labeled 'Chão'. The second bracket groups rows 7 through 10 and is labeled 'Centro'.

Tabela 9: Exercícios introduzimos na 1ª semana da Fase de Lecionação Autónoma

A introdução destes exercícios foi feita de forma gradual para que os alunos pudessem perceber a estrutura individual de cada exercício e os elementos técnicos presentes neste. Optámos por iniciar o nosso trabalho desta forma, porque havia uma quantidade de material/movimentos novos que os alunos não estavam habituados a fazer e que consequentemente implicavam uma linguagem diferente, especialmente no que diz respeito ao trabalho de chão.

À medida que íamos introduzindo cada exercício, verificámos que os alunos, em especial no chão, apresentavam dinâmicas de movimento muito semelhantes entre eles e que pouco correspondiam à dinâmica pedida por nós, por isso foi necessário utilizar referências ao nível das imagens e das sensações que esperaríamos que os alunos sentissem ao realizar os movimentos. Verificámos com mais nitidez, agora que estávamos efetivamente no campo de trabalho, que as diferenças observadas nas fases anteriores estavam bem marcadas no trabalho realizado pelos rapazes e pelas raparigas. Seria, pois, necessário numa fase inicial estar sempre a relembrar várias questões técnicas básicas que queríamos que os alunos

compreendessem e assimilassem, para que mais tarde fosse possível desenvolvê-las mais a fundo.

Como já era habitual, a professora Sandra no final de cada aula foi-nos dando o seu *feedback* para que fosse possível melhorar a nossa prestação em aula. De tal forma, foi-nos chamado à atenção alguns aspetos, tais como: esclarecer melhor na aula seguinte (2ª aula da semana) os tempos na frase do exercício nº 2, porque os alunos não tinham ficado esclarecidos quanto ao que tinha sido pedido. Apesar dos erros que cometemos nas fases anteriores e que nos foram indicados, alguns deles ainda persistiram, tais como a projeção da voz e a articulação calma e lenta das palavras. Esta falha levou a que os alunos não compreendessem totalmente certas partes dos exercícios. Uma das coisas relativamente à transmissão dos tempos musicais dos exercícios é escolher uma forma e utilizá-la. O que pretendíamos dizer com isto é que ora se contava só pela contagem, melodia ou por sons. Não convinha misturá-los, porque os alunos acabariam por se confundir, transmitiu-nos a professora cooperante; desta forma, o trabalho em relação a este ponto foi escolher uma determinada forma e utilizá-la até ao fim do exercício. Como a professora nos disse, caso não tivéssemos a certeza dos tempos, pedíamos ao acompanhador musical para tocar e fazíamos o exercício com música, assim os alunos percebiam de forma imediata quais os tempos/ritmo do exercício. Esta dificuldade encontrou-se no 2º exercício do quadro 9 e mais à frente no exercício de *pliés*, nomeadamente no conjunto de movimentos executados na 5ª posição. Dentro deste exercício a professora sugeriu-nos que pedíssemos aos alunos que quando fizessem *high lift* e depois *demi-plié*, que estes retornassem ao eixo (em relação ao *high lift*) quando iniciassem o *demi-plié*, para que a ação conjunta destes dois movimentos fosse mais simultânea e obrigasse a haver uma certa resistência do movimento de *demi-plié*. Evitando que os alunos realizassem os dois movimentos de forma separada e seca, mantendo assim a qualidade de respiração que estes têm na sua execução.

Outro ponto apresentado foi a escolha da velocidade em alguns exercícios. De uma forma geral, a velocidade estava adequada aos alunos, mas havia alguns exercícios que estavam acima da capacidade de execução correta dos alunos. Exemplo disso é o 3º exercício do quadro 9, que era rápido demais para o que nós pedíamos no exercício. Aqui voltamos à questão da transmissão do ritmo e do andamento ao acompanhador musical e aos alunos; como a professora já nos tinha dito, quando não tínhamos a certeza da velocidade certa do exercício, bastava realizar o movimento fulcral do exercício e rapidamente perceberíamos qual o ritmo e o andamento adequados ao exercício e aos alunos.

O exercício de Diagonal 1, que consistia numa flexão e rolamentos laterais de costas sucessivos, tinha como foco principal trabalhar a força e o controlo dos braços nos alunos. O exercício exigia que os alunos aproveitassem os conceitos de *fall* e *recovery* para que o

exercício não se tornasse mais pesado do que já era. Estes dois conceitos são fundamentais para a gestão de energia e controlo do movimento e também uma ferramenta muito importante para o bailarino, pois é aqui que muitas vezes ele vai buscar energia quando está a executar determinados movimentos de uma frase coreográfica. Esta questão estava presente na aula, nomeadamente na variação de chão (tabela 9 e vídeo 6.6 do anexo B) em que eles necessitam de a aplicar.

Uma das nossas dificuldades relativamente às questões musicais foi que praticamente todos os exercícios transmitidos, salvo algumas exceções, estavam marcados em compasso ternário. Apesar de termos tido o cuidado de criar a aula com diferentes ritmos, ao transmitir os exercícios aos alunos, e especialmente ao acompanhador musical, não usámos essa diversidade. De forma natural e inconsciente transmitíamos tudo em ritmo ternário. Novamente aqui a professora cooperante lembrou-nos da estratégia que acima referimos: execução do(s) movimento(s) para encontrarmos o ritmo que é adequado ao exercício. É deveras importante numa aula que os alunos tenham contacto com vários tempos e compassos musicais, para que eles se habituem a contar de diferentes formas e realizem os movimentos dentro dessas contagens. Mais tarde, na sua vida profissional vão entrar em contacto com coreógrafos que misturam os vários tipos de compassos dentro de uma peça ou mesmo dentro de uma frase coreográfica e para tal precisam de estar preparados.

O último ponto que foi apresentado foi a realização dos exercícios à esquerda. Apesar de maioria destes terem os dois lados incluídos, alguns não o tinham e por isso era importante realizá-los para esquerda. Não era necessário fazer sempre tudo à direita e tudo à esquerda dentro da mesma aula, podíamos gerir as aulas e fazer certos dias de um lado e outros do outro. Desta forma, conseguimos poupar tempo de aula e consequentemente trabalhar e corrigir dificuldades que os alunos apresentavam.

2ª Semana (19; 21 e 22 de Janeiro de 2015)

Nesta semana continuámos a introduzir novos exercícios que faziam parte da nossa estrutura de aula, como se pode ver no seguinte quadro.

Exercício da 2ª Semana	
Nº	Nome do Exercício
1.	Aquecimento
2.	Posição fetal e <i>contraction</i>
3.	<i>Developpés</i> com espiral e <i>swings</i>
4.	<i>Turn around the back</i>
5.	Enrolamentos
6.	Diagonal 1+2
7.	Variação de chão
8.	<i>Pliés</i>
9.	<i>Brushes</i>
10.	<i>Tilts</i>
11.	Diagonal de Waves de tronco
12.	<i>Knee Vibration</i>
13.	Relaxamento

Tabela 10: Exercícios da 2ª semana da Fase de Lecionação Autónoma

Após uma semana de trabalho com os alunos tínhamos ainda muito trabalho pela frente. Continuámos a receber em cada aula o *feedback* dos aspetos que devíamos melhorar e até mesmo sugestões de alterações aos nossos exercícios. Nesta semana introduzimos nos exercícios nº 2 e nº 3 do quadro 10, deslocações pelo estúdio e entradas no chão e no final destes saída do chão e dispersão para os lados da sala. A introdução destas deslocações e entradas e saídas do chão sem marcação tinha como intuito trabalhar o caminhar/*walk* em palco e a exploração de várias formas de iniciar e finalizar o exercício. É importante que o aluno desenvolva capacidades de utilizar as ferramentas que o professor lhe fornece e consiga aplicá-las noutras situações, como, por exemplo, trabalhar em grupo, estando consciente de todos à sua volta para poder escolher o seu trajeto e o tipo de ida/saída do chão não chocando com ninguém. No entanto a introdução destes dois elementos nos exercícios, não foi bem explícita, o que causou alguma confusão nos alunos. A professora Sandra alertou-nos para a necessidade de esclarecer melhor na aula seguinte. Aqui continuámos a ter a dificuldade de articulação, projeção das palavras e voz, o que levou a uma fraca transmissão da informação.

Outro exercício em que houve uma certa falha foi no 5º exercício da tabela 10. Este exercício tinha como ponto principal o trabalho de enrolamentos laterais de meia volta e $\frac{3}{4}$ de volta, sempre com os pés no chão. Como se pode ver nas imagens captadas do vídeo 6.5 do Anexo B, os alunos não mantinham os pés praticamente no chão. Neste movimento muitos

dos alunos faziam-no por balanço, perdendo o contacto dos pés com o chão e só os colocando no final do movimento, uma vez que era necessário que o fizessem para dar seguimento ao exercício. Esta falha observada nas duas primeiras fases da nosso estágio de prática pedagógica, mostrou-nos logo que os alunos tinham pouca ou quase nenhuma aderência ao chão e principalmente não sabiam relaxar várias partes de corpo em posições com formas invertidas. Nesse sentido, criámos este exercício em que o seu principal objetivo era manter os pés sempre em contacto com o chão, relaxar a musculatura superior de tronco, trabalhar a força abdominal que era parte integrante do movimento inicial dos enrolamentos. A primeira versão que criámos para o exercício tinha algumas falhas no que diz respeito à velocidade do exercício e ao tempo necessário para a execução de certos movimentos. Desta forma a professora sugeriu-nos que a nível musical fosse mais lento e que se desse mais tempo para fazer o movimento de enrolamento lateral na sua totalidade, principalmente no início e uma vez que era uma abordagem bem diferente daquela que os alunos estavam habituados a fazer. A professora pediu-nos que misturássemos mais elementos técnicos no exercício para dar mais dinâmica a este e continuar a trabalhar mais aspetos. Neste sentido colocámos *slides* e entradas no chão em espiral e mais tarde *spins* para 4ª posição. Dentro deste exercício, fomos alertados para a relação do desenho espacial deste e a sua colocação no espaço. Como o exercício se deslocava de frente para trás era importante que os alunos começassem bem à frente para poderem ter espaço para realizar todos os movimentos do exercício. Era normal que os alunos, pelo seu hábito, que começassem o exercício no meio da sala. Estes tinham já alguma noção de espaço, no entanto era necessário alertá-los que deviam iniciar o exercício bem à frente e explicar o porquê de o fazer, para que futuramente, quando fosse altura de o realizar, estivessem já nos pontos de início e executassem todos os movimentos de forma plena e com espaço suficiente. Esta questão de colocação no espaço era aplicável em todos os exercícios da aula. Desta forma é importante dar aos alunos a percepção de colocação espacial para que nas suas futuras carreiras profissionais o professor da aula de aquecimento ou mesmo o coreógrafo quando está em trabalho de exploração não tenha que o referir.

Ao longo da semana fomos recebendo sugestões em relação à estrutura dos nossos exercícios como no exercício nº 6 em que nesta semana adicionámos na flexão a entrada para o chão só com um braço, que consistia em dar a parte exterior do cotovelo ao chão e a seguir o resto do braço e depois o corpo, pretendendo assim trabalhar o controlo e força no braços, principalmente nas raparigas. A sugestão feita aqui foi alternar a execução consecutiva do mesmo movimento para 2 repetições ao invés de 4 repetições, como idealizado originalmente. Assim tornámos o exercício mais eficaz relativamente ao trabalho que nós pretendíamos, como também impusemos aos alunos realizar a dinâmica correta do

movimento e interiorizar a alteração aplicada entre os dois movimentos. No exercício de *pliés*, a professora sugeriu-nos que o realizássemos num compasso ternário em vez de quaternário, devido a alguns movimentos que tínhamos na estrutura do exercício. Em conversa informal com a professora, esta explicou-nos que por norma o exercício de *pliés* era feito em compasso ternário apesar de poder ser feito noutro tipo de compasso, dependendo do objetivo do professor e exercício. Dessa forma, o compasso que mais se adequava era um 3/4, por causa dos *bounces* que tínhamos a partir de um *relevé* que era comum em todas as posições trabalhadas no exercício. Esta explicou-nos que apesar do foco principal do exercício ser o trabalho de flexão e extensão das pernas o nosso movimento fulcral para indicar o tempo adequado era os *bounces*; partindo deles saberíamos logo que tempo a usar para informar o acompanhador musical e os alunos. A questão envolvente neste exercício aplicou-se ao exercício de *tilts*, em que o tempo não era bem perceptível ao executá-lo. Mais uma vez tivemos outra sugestão principalmente na parte de execução dos *tilts*, em que este elemento técnico podia ser feito a tempo ou a dobro do tempo, ocupando esses dois tempos por completo e também podia ser feito no primeiro tempo e no segundo tempo mantinha a posição. Nesse sentido a professora cooperante aconselhou-nos a escolher uma forma de fazer e aplicá-lo. Tendo em conta o que ela referiu, escolhemos trabalhar o movimento a dois tempos (sendo a primeira versão apresentada anteriormente) e depois evoluir para um tempo, trabalhado assim duas dinâmicas diferentes.

Ao nível da estrutura da aula, no seu geral, a professora Sandra aconselhou-nos a colocar a diagonal de *waves* de tronco (exercício 11) antes do exercício de *Brushes* (exercício 9), uma vez que neste último exercício estava presente uma exigência de trabalho de mobilidade de tronco (como pode ser visto nos vídeos 6.8 e 6.9 do anexo B), não fazendo sentido estes estarem depois do exercício 10 do quadro 10, no qual tinha um trabalho específico e que claramente preparava movimentos de tronco que apareciam a partir do exercício de *Brushes*.

Para além destas sugestões, continuaram a ser apontadas dificuldades e fragilidades à nossa docência inexperiente. Exemplo disso foram os incentivos que foram dados aos alunos. Como referimos na fase anterior, é normal que um professor no início da sua carreira de docência pretenda colmatar todos os aspetos 'negativos' dos alunos; contudo, o facto de estar sempre a referi-los em aula como forma de alerta por vezes não tem o efeito pretendido, que é a melhoria a nível de execução técnica. É importante durante a aula realçar os aspetos positivos que os alunos vão realizando de forma a incentivá-los e dar a perceber que nem tudo está mal (reforço positivo), que é uma das situações possíveis de acontecer se o professor estiver sempre a referir os aspetos negativos. Nesse sentido, há que equilibrar as referências positivas e negativas para incentivar os alunos.

Durante a aula, as correções eram importantes para ajudar a ultrapassar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Apesar de termos sido alertados para a quantidade excessiva de correções dadas na fase anterior, esta dificuldade apresentada por nós continuou, passando para esta fase do estágio. Apesar de já ter havido uma melhoria nesse sentido, segundo a professora cooperante, ainda havia questões relativamente a este aspeto das quais se salientava a forma como indicámos essas correções. Uma das formas que nos aconselharam foi fazer correções específicas, mas transmiti-las de uma forma geral para que os todos os alunos tivessem perceção do erro; principalmente para que aqueles que apresentassem essa dificuldade conseguissem estar mais atentos, mas mantendo a atenção geral para o detalhe técnico e para a sua correção. Dentro do campo das correções era importante antes de cada exercício dar correções dos erros verificados no(s) dia(s) anterior(es) esclarecendo melhor certos elementos técnicos, dinâmicas ou mesmo estrutura. Este alerta prévio servia como ponto de atenção por parte dos alunos quando estavam a fazer o exercício, permitindo assim que eles possam corrigir os seus próprios erros e aprender com eles.

No final da semana já se viam algumas melhorias por parte da nossa prestação. Apesar de ainda haver algumas falhas na forma como falávamos para os alunos e transmitíamos a informação, esta estava cada vez mais clara ao nível da dicção e projeção da voz. Houve também momentos de surpresa ao longo da última aula como a execução da variação de chão para o lado esquerdo. Segundo a professora Sandra era importante de vez em quando criar momentos de surpresa para fazer com que os alunos desenvolvam uma ação rápida, a nível motor e mental, preparando-os assim para o mundo profissional e principalmente para o momento de audição, que por norma não contém espaço para a experimentação de um exercício do lado esquerdo, tendo em conta que tudo é sempre marcado, quase sempre, para o lado direito.

Tendo em conta as melhorias apresentadas em alguns fatores, ainda persistia uma que vinha desde a altura da fase de lecionação acompanhada - a dificuldade na interação com o acompanhador musical. Nas aulas de TDCont, a introdução do exercício e o respetivo tempo e compasso musical eram sempre indicados pelo professor, começando a música e a execução do exercício ao mesmo tempo. Muitas vezes foi necessário parar a música a meio, fosse pelo facto de ter indicado mal a velocidade/tempo musical ou porque os alunos estavam fora do tempo ou mesmo pelo facto de o exercício estar mal executado. No início havia um certo receio em pedir ao acompanhador que parasse de tocar para podermos tomar a devida ação em relação ao problema apresentado. Nesse sentido, não deve haver receio de falar diretamente com o acompanhador musical e pedir que pare. É importante ter em atenção que, apesar de o acompanhador ser também um professor da turma, é ao professor titular que cabe dirigir a aula e tomar as ações que considere mais proveitosas para o processo ensino-

aprendizagem. De facto, o que é importante na aula é que os alunos adquiram bem os elementos técnicos a ser abordados naquele ano, apesar de estes estarem interligados com os tempos musicais adequados.

Outro ponto que foi referido ao longo da semana foi o uso de imagens e sensações na explicação de certos movimentos ou qualidades. É importante dar este apoio aos alunos também desta forma, sendo que as imagens e sensações são uma estratégia importante para o professor e para o aluno, no sentido em que em certas alturas a explicação mecânica de um dado movimento não basta, é preciso mais informação para que os alunos o executem da forma como pretendemos.

3ª Semana (26; 28 e 29 de Janeiro de 2015)

Após duas semanas de trabalho com os alunos, já começavam a aparecer evidências do trabalho feito com eles. Já começavam a ter mais aderência ao chão, dando cada parte do corpo à superfície e à deslocação nele; demonstravam também uma certa fluidez e articulação correta somente dos segmentos corporais que eram necessários para os corpos se moverem. Algumas das raparigas já demonstravam ter mais força de braços e também coesão no tronco e na anca ao fazerem os rolamentos laterais para flexão. De uma certa forma, já se notava um maior controlo e força, por parte das raparigas. Os rapazes já começavam a articular o tronco, mas ainda com alguma dificuldade. A resistência em articular a coluna ou mesmo a coordenação de *wave* era ainda evidente, o que demonstrava que ainda havia um grande caminho pela frente.

O trabalho feito sobre os alunos estava a ir no caminho certo, no entanto, havia ainda outras questões a serem trabalhadas, tais como manter o contacto dos pés no chão. Era recorrente durante o trabalho de chão, nomeadamente em certos elementos técnicos (por exemplo: *swings* e enrolamento lateral), que os alunos perdessem o contacto tendo quase sempre os pés esticados em vez de ter a planta do pé bem assente no chão. A tensão constante dos pés esticados levava a uma perda da mobilidade da articulação do tornozelo e fazia com que o pé não tivesse a aderência certa ao chão e conseqüentemente (e especialmente nos *swings*) não deixasse que os músculos da perna e costas tivessem o estiramento certo e pretendido.

Ao longo da aula notava-se, em específico no trabalho de chão, que certos elementos técnicos iam sendo modificados de forma incorreta pelos alunos à medida que estes os iam conhecendo e iam estando confortáveis neles. Esta sensação de comodidade que os alunos iam ganhando, fez com que estes comesçassem a esquecer algumas noções da forma como os elementos técnicos deveriam ser executados. Dentro desta lógica de pensamento era importante ir relembrando o que os alunos deviam ter em atenção durante o exercício para

que o corpo o memorizasse. Se o professor ao construir o exercício dá um determinado número de tempos a certos movimentos é porque existe uma razão para isso e também porque é possível fazê-lo. Desta forma, era importante também mostrar e dar a perceber aos alunos porque estávamos a fazer exercícios de uma certa maneira e em tempos específicos e o que estes iriam preparar. Exemplo bem comum desta questão do tempo específico para o movimento encontrava-se no exercício de *Developpés* com espiral e *slide jump jeté*, em que a partir do momento em que executavam o *arch* com *developpé* num tempo a mais do que o estipulado fazia com que os restantes movimentos fossem apressados e quando chegava a altura de executar *attitude* com *contraction* para *tilt* não realizavam os movimentos corretamente por falta de tempo.

Nesta semana continuámos a introduzir exercícios que pertenciam à nossa estrutura de aula, como a secção de saltos que fazia parte do trabalho de diagonais. No seguinte quadro, podemos ver assinalados os exercícios que foram introduzidos e os exercícios que foram alterados somente ao nível da estrutura de aula.

Exercício da 3ª Semana		
Nº	Nome do Exercício	
1.	Aquecimento	Chão
2.	Posição fetal e <i>contraction</i>	
3.	<i>Developpés</i> com espiral e <i>swings</i>	
4.	<i>Turns around the back</i>	
5.	Enrolamentos	
6.	Diagonal 1+2	
7.	Variação de chão	
8.	<i>Pliés</i>	Centro
9.	Diagonal de Waves de tronco	
10.	<i>Brushes</i>	
11.	<i>Tilts</i>	Diagonais
12.	<i>Knee Vibration</i>	
13.	Preparação para saltos	
14.	Diagonal de pequenos saltos com mudança de direção.	
15.	Saltos em 4ª posição com espiral e mudança de direção	
16.	Relaxamento	

Tabela 11: Exercícios da 3ª semana da Fase de Lecionação Autónoma

Como se pode ver, o exercício 9 foi colocado antes o exercício de *brushes*, uma vez que preparava outros movimentos em que o trabalho de *wave* era utilizado. Introduzimos os dois primeiros exercícios da secção do trabalho das diagonais: preparação para saltos e diagonais de pequenos saltos com mudança de direção. O primeiro exercício tinha como intuito e como o próprio nome diz, preparar o trabalho de saltos. Como tal, era importante aquecer bem as articulações fundamentais para o trabalho de salto e preparar o trabalho de articulação de todo o pé. Este exercício consistia em 24 saltos em paralelo, 1ª posição e 2ª posição *en dehors* e em paralelo. Como podemos ver no vídeo 6.12 do anexo B, os saltos tinham sempre a mesma estrutura: 8 *bounces* com as pernas, sem tirar os pés do chão, 8 *bounces* com as pernas, em que tiravam simplesmente os calcanhares do chão esticando o peito do pé, sem perder o contacto dos dedos com o chão (como se fosse subir para ponta) e 8 saltos efetivos respetivamente nas posições indicadas anteriormente. O intuito deste tipo de trabalho era fugir ao exercício tradicional de preparação de saltos e simplesmente trabalhar a capacidade de relaxar as articulações usadas no salto e o resto do corpo, pretendendo só que as pernas exercitassem esse trabalho e que este não afetasse o resto do tronco e membros superiores. Daí termos deixado os braços ao longo do corpo e permitido que estes balançassem para os lados de forma descontraída. O simples movimento das pernas afetava o tronco e os braços, por estes estarem relaxados. O segundo exercício, diagonais de pequenos saltos com mudança de direção, como o próprio nome indica, tinha simplesmente o trabalho de pequenos saltos, em que o objetivo mecânico era o trabalho de *plié* e *relevé* com mudança de direção em deslocação. Considera-se este exercício uma continuação do exercício anterior, no entanto os objetivos de ambos eram bastante diferentes apesar de trabalharem o mesmo tipo de salto. No primeiro exercício o objetivo era simplesmente a preparação e o trabalho mecânico do salto, no segundo exercício o objetivo era a sua deslocação em *off balance* com as respetivas mudanças de direção. Neste exercício, pretendíamos desafiar cognitivamente os elementos da turma, trabalhando assim a consciência das direções que os passos saltados exigiam dentro do exercício. Um dos aspetos que demonstrava que este era a continuação do exercício 9, do quadro 11, era a ação somente efetiva do trabalho de pernas, em que estas eram o principal motor de deslocação. Apesar de o corpo estar em *off balance*, obrigava a que os alunos tivessem que deslocar-se cada vez mais e que o tronco e membros superiores estivessem relaxados, estando assim disponíveis para as várias mudanças de direção. Com estas partes do corpo tensas a deslocação tornar-se-ia mais pesada e um pouco mais difícil e nunca se trabalharia somente a mecânica do salto em deslocação. Principalmente no início, os alunos praticamente estavam quase sempre dentro do seu eixo, nunca deixando o corpo fora deste e normalmente o exercício passaria a ter outra qualidade e outro objetivo diferente daquele

que foi idealizado na construção dele. No final da semana já começávamos a ver alguns alunos a chegar ao que se pretendia.

Como foi referido anteriormente, os alunos a partir desta semana, em certos exercícios, começaram a modificar certos elementos técnicos devido à confiança que iam ganhando. Esta questão verificou-se em vários exercícios. Um deles foi o primeiro exercício de chão, em que o movimento de *contraction* e *release* não estava a ser executado corretamente. Em vez de o realizarem dentro do eixo que é criado desde da cabeça até ao centro dos ísquios, realizavam-no com o tronco para a frente e para trás alterando o eixo constantemente. Este movimento basilar que provém da técnica Graham estava a perder-se e o seu devido efeito não estava a resultar. Neste sentido foi preciso alertar para este pormenor e lembrar que o vocabulário que já haviam aprendido deveria ser mantido nos seus corpos, uma vez que é uma ferramenta necessária para execução de certos movimentos. Apesar de haver variações deste movimento (dizemos deste como de outros) a sua base nunca desapareceu e como tal devia ser sempre mantida e visível a sua execução. Este tipo de modificação dos elementos basilares da técnica moderna que aprenderam aparecia com regularidade em alguns elementos técnicos que mais tarde viriam culminar na combinação de outros movimentos, exemplo disso é o movimento de *split fall*, em que a utilização da *contraction* era obrigatória para a realização do movimento de forma correta. A questão da modificação não aconteceu só nos movimentos basilares do tipo de técnica que aprenderam, apareceu também no vocabulário novo como é o caso da passagem do movimento de *attitude* para *tilt*, em que a passagem de um movimento para o outro devia ser feita a partir da lombar que conseqüentemente iria à posição de *tilt*. Este tipo de questões tinha que ser, e como já foi mencionado anteriormente, alertado nas aulas de vez em quando para que os alunos não se esquecessem de ter consciência dos movimentos que aprenderam anteriormente.

No final da segunda aula desta semana, a professora Sandra sugeriu-nos que começássemos a dar a aula mais seguida, não marcando os exercícios todos indicando apenas o que queríamos que os alunos prestassem atenção durante cada exercício. Desta forma, a aula seria mais seguida fazendo com que os alunos pouco parassem em cada exercício, evitando que perdessem a motivação e o ritmo da aula e também que conseguissem executar os exercícios cada vez com menos indicações, sabendo o que tinham de fazer em cada um, dando a devida atenção a cada elemento do exercício. Isto iria fazer com que eles pudessem ficar cada vez mais autónomos e conscientes dos movimentos, absorvendo as devidas ações de cada movimento, respeitando assim as qualidades e dinâmicas que o professor objetivava em cada exercício. Isto tudo iria certamente culminar na aula de teste de final de período em que o professor não iria lembrar as correções, limitando-se a indicar ao acompanhador musical o tempo e ritmo do exercício. Desta forma, a última aula

desta semana foi feita tendo em conta a sugestão da professora. No final desta o *feedback* da professora em relação à nossa prestação estava relacionado com pontos que ela referiu anteriormente, como era o caso da transmissão da entrada dos exercícios com a qualidade do movimento pretendida. Isto levava-nos à questão da entoação da voz, que apesar de apresentar melhorias, ainda continuava a não ser totalmente clara, principalmente para os alunos. Ao dar a entoação correta da voz ao tempo musical, ajuda os alunos a rapidamente perceberem qual a qualidade que o professor pretende. Outro aspeto que foi indicado estava relacionado com a marcação do exercício de *knee vibration* à esquerda. Por mais que a aula fosse seguida ou que pedíssemos de forma inesperada que certo exercício fosse efetuado à esquerda, por vezes tínhamos que deixar que os alunos marcassem por si sós, quando este não estava ainda totalmente claro nas suas cabeças. Era preferível, como dizia a professora Sandra, dar um tempo para que eles o marcassem e o executassem corretamente, do que não dar esse tempo e a realização ser incorreta e sem a devida atenção na execução correta dos movimentos, uma vez que iriam estar sempre a pensar na sequência. Esta situação criava confusão nas cabeças dos alunos e também na execução do exercício todo. A perceção deste era feita de forma errada e não seriam perceptíveis quais os erros que os alunos estavam a fazer e quais as suas dificuldades ao realizarem os movimentos no lado oposto.

Como a aula foi mais seguida, sobrou-nos algum tempo no final e introduzimos saltos em 4ª posição com espiral – exercício 15 do quadro 11. Quando introduzimos este exercício, inicialmente não fomos muito claros na sua marcação e explicação. Este foi um dos aspetos que foi mencionado no *feedback*, no final da aula. Quando não sabíamos exatamente como explicar um dado elemento técnico e como a professora cooperante nos disse, era preferível parar, pensar e depois transmitir. Era preferível perder algum tempo para clarificar bem as ideias para podermos, depois, transmiti-lo com clareza aos alunos que, então, poderão executá-lo corretamente. Era necessário dar importância aos momentos fundamentais dos movimentos que abordámos no exercício e como tal a indicação e exemplificação destes tinha que ser precisa para que os alunos tivessem a perceção e noção desses momentos. Exemplo disso era a passagem em *plié* para o salto. Como não fomos claros no início, obtivemos várias versões desta preparação, sendo que só muito poucos alunos executaram o que tínhamos pensado. Depois de terem feito o lado direito da diagonal, foi preciso parar a aula e dar a entender como era feita a preparação do salto, de onde vinha para onde ia. Desta forma os alunos conseguiram, de uma forma geral, fazer a preparação que pretendíamos.

4ª Semana (2; 4 e 5 de Fevereiro de 2015)

As melhorias após 3 semanas de trabalho já começavam a ser evidentes nos alunos e na nossa prestação enquanto docentes de técnica de dança contemporânea. Os alunos já

começavam a ter a qualidade do movimento e a dinâmica pretendidas em todos os exercícios e a atenção nos elementos técnicos era mais evidente; no entanto, havia questões ainda por afinar e trabalhar. Na prática docente, a nossa intervenção começava a ser mais assertiva e clara, tanto em relação aos alunos, como em relação ao acompanhador musical.

Durante esta semana finalizámos alguns exercícios, retirámos uns e introduzimos outros. No quadro seguinte sinalizámos os exercícios que foram finalizados, alterados e introduzidos.

Exercício da 4ª Semana		
Nº	Nome do Exercício	
1.	Aquecimento	Chão
2.	Posição fetal e <i>contraction</i>	
3.	<i>Developpés</i> com espiral e <i>swings</i>	
4.	<i>Turn around the back</i>	
5.	Enrolamentos + <i>spin</i> para quarta posição	
6.	Varição de chão (introduzimos diagonais 1+2)	
7.	<i>Pliés</i>	Centro
8.	Diagonal de <i>Waves</i> de tronco	
9.	<i>Brushes</i>	
10.	<i>Tilts</i>	
11.	<i>Knee Vibration</i>	
12.	Preparação para saltos	Diagonais
13.	Diagonal de pequenos saltos com mudança de direção.	
14.	Saltos em 4ª posição com espiral e mudança de direção	
15.	<i>Ball turn</i> (executado pela pélvis)	
16.	<i>Barrel Turn</i> (executado pela pélvis)	
17.	<i>Eagle</i>	
18.	Relaxamento	

Tabela 12: Exercícios da 4ª semana da Fase de Lecionação Autónoma

O exercício de enrolamentos (nº6) foi completado com o movimento *spin* para 4ª posição. Até à data, o exercício realizava-se em deslocação para trás sendo feito sempre para os dois lados e a partir desta semana o início do exercício mantinha-se igual deslocando-se para trás, sendo que a última parte do exercício era feita só para um lado e de seguida entrava no movimento introduzido nesta semana realizando assim uma diagonal até um dos cantos. A introdução deste movimento fez com que os alunos aprendessem a girar numa só perna

fletida enquanto a outra executava um *rond de jambe* a meia volta e quando esta era executada, simultaneamente entrava numa *fall* em 4ª posição obrigando assim os alunos a coordenarem estes dois movimentos que já tinham sido abordados previamente individualmente. Aqui era fundamental a ligação entre o corpo, o chão e o eixo porque tudo era feito dentro do eixo central passando de uma perna para duas. Como era uma combinação nova os alunos não percebiam de imediato esta coordenação, sendo que era necessário nas aulas seguintes trabalhar melhor a preparação para este novo movimento. A maior dificuldade que eles apresentavam era a falta de consciência sobre o trajeto da perna que realizava o *rond de jambe* que muitas vezes ia diretamente para a posição final para realizar o movimento seguinte; esta situação provocava o bloqueio do pé, impedindo-os de realizar a *fall*. Neste mesmo exercício fez-se a junção de dois exercícios, em que na variação do chão se adicionaram os elementos técnicos trabalhados nas diagonais 1+2. Depois de 3 semanas de trabalho, os alunos já apresentavam alguma força e controlo nos braços em posição de flexão e uma certa aderência ao chão, juntámos, por isso, tudo num só exercício para ver e o trabalho conjunto destes dois exercícios. Podemos ver isso nas imagens captadas no vídeo 6.6, no anexo B. Este exercício foi o culminar dos vários exercícios realizados no chão. Cada exercício anteriormente tinha um objetivo e elementos técnicos bem definidos para que quando os alunos chegassem ao último exercício do chão o pudessem realizar sem grandes dificuldades. Podemos dizer que o exercício nº 6 era uma conclusão do trabalho feito no chão.

Durante estas últimas semanas relatadas, este exercício foi muito importante para nós porque conseguíamos ver com clareza o que os alunos já tinham adquirido nos seus corpos e saber quais as dificuldades que ainda apresentavam. Após 4 semanas de trabalho registava-se uma grande evolução: os alunos já demonstravam algum controlo e qualidade no seu movimento perante o vocabulário técnico exigido nesta grande frase de movimento. A aderência ao chão e o constante contacto dos pés faziam com que estes estivessem relaxados quando não era necessário uma ação por parte destes, as ligações mais fluidas, são exemplos de aspetos importantes e basilares para o trabalho de chão, sendo também aspetos necessários para o desenvolvimento do nosso projeto com a turma, no qual estavam incluídos todos os exercícios de chão.

Os exercícios 15 e 16 do quadro 12 referem-se a elementos técnicos abordados no período anterior, especialmente o *ball turn*⁶ e o *barrel turn*⁷ que era simplesmente uma variação deste salto com os braços e as pernas para trás do corpo. Tendo em conta a forma mais conhecida do salto, optámos por abordar o salto de uma forma diferente em que a pélvis

⁶ Ver nota 2 no texto da fase de observação.

⁷ *Barrel Turn* é um salto semelhante ao *ball turn*, mas os braços e as pernas são colocados atrás do corpo, como se estivessem a agarrar um barril.

era o motor de suspensão em vez de ser o impulso das pernas. O mesmo acontecia no *slide jump jeté*, em que a pélvis tem uma ação importante na suspensão do salto. Desta forma, pretendia-se que o movimento viesse do trabalho do centro e da articulação deste com as pernas, em vez de ser executado a partir do impulso das pernas, o que afetava o centro ao realizar o trabalho de suspensão. O que pretendíamos com este trabalho era que os alunos tivessem a consciência do trabalho da pélvis e do centro do corpo e evitassem a forma tradicional de realizar o salto. Existem várias formas de fazer o *Barrel Turn* e novamente aqui colocámos a pélvis no centro da ação motora de suspensão. Sendo este salto uma variação do anterior, aqui o trabalho da pélvis era intensificado no que toca ao seu trabalho. Optámos por executar estes movimentos assim para dar aos alunos uma nova abordagem de salto. Inicialmente os alunos tiveram dificuldade em entender o trabalho da pélvis, mas à medida que estes iam experimentando, iam encontrando a forma correta de o realizar.

O exercício de *brushes* foi finalizado nesta semana, uma vez que até este momento os alunos só o tinham executado para frente e para trás. Incluímos o movimento ao lado, por sugestão da professora Sandra, o que tornou o exercício mais completo.

Introduzimos também uma diagonal de *Eagle*⁸⁸, movimento já abordado no período passado. Neste período e com a nossa intervenção, desenvolvemo-lo no sentido de trabalhar melhor a mecânica do movimento que ainda não estava completamente assimilada pelos alunos. A evolução que realizámos nele foi fazer vários *Eagles* de seguida, uma vez que no período anterior os tinham feito de forma individual e com paragem. Aqui ensinámos como fazê-los seguidos, referindo o trabalho da suspensão que provém do centro e do trabalho de *high lift* no trabalho de chão e centro. Esta forma de execução fez com que os alunos tivessem mais consciência das partes do corpo em ação e qual a sua mecânica, evitando que eles parassem para pensar. No entanto, o tempo musical estava um pouco rápido para os alunos e a professora cooperante no seu feedback alertou-nos para esse aspeto sugerindo que reduzíssemos a velocidade, para que os alunos pudessem realizar o movimento todo na sua plenitude, apesar das suas dificuldades.

Como era habitual, o *feedback* foi-nos sempre dado em cada aula e desta forma conseguíamos perceber a nossa evolução na prática da docência de TDCont. No geral, nesta semana houve grandes melhorias da nossa parte, sendo que o *feedback* se direcionava mais para questões de correção do movimento do que para os aspetos da lecionação. A professora cooperante mencionou o facto de termos dado boas correções, das quais a maioria fora assertiva. É importante que o professor nas suas correções seja o mais assertivo possível para que os alunos compreendam logo o erro/dificuldade e comecem a trabalhar nela quando

⁸⁸ *Eagle*, salto de uma perna para outra, sem que o corpo suspende no ar ficando paralelamente ao chão, com os braços ao lado (2ª posição e a parte superior se encontra de frente para o público utilizando o *high lift*).

estão a fazer as repetições. A assertividade nas correções não tem somente a ver com o facto de dizer onde está o erro. Pela nossa aprendizagem uma correção assertiva era aquela que identificava o erro e indicava qual a forma ou caminho mais fácil e correto para o aluno realizar os movimentos.

Devido à dificuldade dos alunos em realizarem os movimentos *slide jump jeté* e *spin* para 4ª posição foi-nos sugerido que criássemos dois exercícios: um que trabalhasse a impulsão para o salto e também a rotação do braço na articulação escapulo-umeral, uma vez que muitos alunos ficavam com essa articulação presa, impossibilitando a realização efetiva do salto e outro que trabalhasse melhor o movimento de *spin*.

No exercício de *knee vibration* alertaram-nos para a mecânica do movimento fulcral que não estava correta: os alunos perdiam a *contraction* na passagem por 1ª posição. Este aspeto mal realizado levaria conseqüentemente a erros no movimento quando fosse feito somente sobre um apoio. Deram-nos a ideia de utilizar imagem ou sensação na realização do movimento levando os alunos a entenderem a dinâmica, qualidade e mecânica pretendidas.

Como última sugestão de alteração de exercícios, aconselharam-nos a colocar uma respiração a meio do exercício 12, do quadro 12, uma vez que este se tornava pesado para os alunos e conseqüentemente as últimas posições não eram feitas corretamente devido ao cansaço.

5ª Semana (9 e 11 de Fevereiro de 2015)

A partir desta semana a nossa intervenção passou a ser duas vezes por semana, ao contrário das semanas anteriores que tinha sido 3 vezes por semana.

Na nossa primeira aula da semana a professora cooperante adoeceu e não pode vir dar aula, desta forma tivemos a oportunidade de lecionar efetivamente como se estivéssemos no meio profissional. Utilizámos a aula para trabalhar os movimentos em que os alunos tinham mais dificuldade, como *slide jump jeté*, *spin* para 4ª posição, *wave* e *eagle*. Como foi referido anteriormente, estes eram os movimentos que os alunos tinham mais dificuldade em realizar e por isso optámos por lhes dar mais atenção, dando espaço aos alunos para experimentarem e perceberem o movimento na sua totalidade.

À medida que íamos avançando na aula, íamos limpando alguns movimentos, como era o caso do trabalho de *wave* que continuava a ser um movimento que não era bem executado devido à dificuldade de articulação de toda a coluna. Este movimento era muito específico e era necessário que os alunos o repetissem diversas vezes e pesquisassem nos seus próprios corpos como o fazer, para além das indicações dadas por nós.

Apesar de darmos tempo e espaço para colmatar as dificuldades dos alunos, tivemos a oportunidade de realizar a estrutura da aula mais seguida, parando somente nos exercícios

que necessitavam de mais atenção e de alguma limpeza. Chamámos a atenção para os movimentos que estavam a perder o seu propósito, dando lugar só à forma e por vezes uma forma que não se pretende em TDCont. Exemplo disso eram os braços utilizados no início do exercício de *turns around the back*, em que a função dos braços é diminuta, sendo que eles se movimentam como consequência do trabalho das omoplatas (costas) para realizarem uma espiral no tronco. Os alunos estavam a ficar cada vez mais confortáveis com o exercício começaram a esquecer-se do propósito do movimento, dando espaço a uma forma e uma utilização que não são as pretendidas neste contexto técnico.

Durante esta semana o *feedback* foi muito reduzido devido ao que já explicámos anteriormente. Neste sentido, o *feedback* foi mais direcionado para questões de lecionação e de correção de movimentos que já foram abordados anteriormente – como, por exemplo, o uso de imagens e de sensações. Estratégia que ainda usávamos pouco e que funcionava bem com a turma com que estávamos a trabalhar.

6ª Semana (23 e 25 de Fevereiro de 2015)

Na nossa última semana de intervenção desta fase, as aulas foram mais seguidas não havendo espaço para muitas correções, simplesmente, antes de cada exercício, relembávamos os pontos que deviam ter em atenção ao realizar o exercício. Realizando a aula desta forma, tínhamos a possibilidade de ver como tinham evoluído os alunos ao longo daqueles dois meses de trabalho.

Após termos executado todos os exercícios retomámos a frase de movimento que havíamos ensinado na fase de lecionação acompanhada. Esta frase serviu como ponto de comparação entre a nossa intervenção inicial e final. Ao relembra-la no primeiro dia da semana, não demos grande informação nem referências técnicas relativas à frase; simplesmente pretendíamos lembrar e ver, de facto, como era executada pelos alunos, tendo em conta que muitos dos movimentos utilizados na frase foram abordados em vários exercícios das nossas aulas. Se na fase de lecionação acompanhada eles tiveram alguma dificuldade em entender e executar certos movimentos com a qualidade pretendida, agora, com o trabalho realizado, eles já conheciam os detalhes técnicos dos elementos colocados na frase. Houve uma grande evolução por parte de todos os alunos podendo visualizar-se nos vídeos 3.3 e 3.4, do anexo B. A qualidade do movimento era diferente, a abordagem de cada elemento era comparativamente diferente entre as duas fases do nosso estágio de prática pedagógica. Apesar de se notar diferenças, houve certos aspetos que não desapareceram por completo. Como é normal, em 2 meses de trabalho não conseguimos alterar tudo o que pretendíamos; apesar disso o resultado é bastante positivo. No segundo, e último dia da semana, demos mais informações sobre a frase de movimento no geral e de onde ela

provinha, consequentemente dando as informações exatas sobre cada movimento e o que ele significava. Havendo só um dia de intervalo entre os dois dias de intervenção, notava-se ainda mais diferenças, a frase estava mais coesa, assim como o movimento de todos os alunos. Havia já uma certa confiança em realizar todos os elementos com a qualidade e dinâmicas pretendidas. Conseguimos visualizar essa diferença a partir dos registos vídeo mencionados anteriormente.

A evolução dos alunos era bastante significativa e notava-se que os elementos técnicos que abordámos relacionados com o nosso projeto foram quase todos realizados na sua plenitude. Ao analisarmos o desenvolvimento destes alunos, percebemos que os seus corpos perceberam e aprenderam uma nova abordagem ao movimento, em especial ao trabalho que era feito no chão. A aderência ao chão, o contacto dos pés com no chão, o domínio dos diferentes tipos de apoios em deslocação, ou os passos de ligação eram exemplos de como essa evolução era muito significativa, uma vez que no início eles tinham bastante dificuldade em os executar, por mais que entendessem na teoria como se fazia. A evolução não ocorreu somente por parte deles. Desde a nossa primeira aula até à última intervenção enquanto professores estagiários de TDCont. a evolução foi muito grande. A forma como dávamos a informação aos alunos e aos acompanhadores musicais tornou-se muito mais clara e eficiente, a projeção de voz e a articulação das palavras ficou muito mais clara, a explicação e exemplificação de um dado movimento ficaram muito mais assertivas e claras para os alunos. A comunicação com o músico acompanhador tornou-se mais fluida, rápida e clara. Apesar de não termos utilizado com frequência imagens e sensações, conseguimos perceber como as usar e quais eram os exemplos melhores para indicar, tendo em conta que no início os nossos exemplos não era tão claros como já eram nas últimas semanas de aula. Considera-se que a evolução de ambas as partes foi positiva e que os resultados alcançados demonstraram que o trabalho não diferenciado relativamente ao género é possível e atingível nas aulas de TDCont.

Em suma e após 6 semanas de trabalho com os alunos, conseguimos ver que estes já demonstravam uma melhor forma ao entrar e sair do chão. A aderência que tinham a ele era muito maior do que aquela que apresentavam no início, a consciência do contacto e mobilidade de cada parte do corpo era visível nos vários elementos técnicos bem como nas várias ligações entre eles. Os movimentos inerentes a toda a secção de chão estavam mais ligados e fluidos e por sua vez mais definidos, algo que não acontecia com tanta naturalidade no início da nossa intervenção. Os corpos sofreram uma mudança devido ao novo trabalho introduzido na aula de TDCont. e dessa mudança surgiu um novo trabalho de mobilidade do tronco que não tinham anteriormente; desta forma o tronco apresentava uma articulação na

qual se notava um conhecimento e consciência das várias partes, tanto no contacto com o chão, como no trabalho realizado em pé. De uma forma geral, os rapazes e as raparigas demonstraram ter força e controlo mais aproximados; exemplo disso são os movimentos que requeriam força de braços e/ou a posição de flexão, não deixando neste último movimento a anca ceder, como acontecia com as raparigas. Outro aspeto que aponta para uma aproximação entre o trabalho dos dois géneros era a utilização dos braços: menor recurso a formas arredondadas e suaves por parte das raparigas e a braços tensos por parte dos rapazes. Apesar de certas dificuldades permanecerem, notava-se que houve um grande progresso por parte dos alunos em relação ao nosso trabalho, testemunhado pelos resultados apresentados aqui e pelas imagens captadas por vídeo.

No Anexo B, entre os vídeos 6.1 e 6.17, encontra-se a última aula gravada desta semana, consequentemente o resultado final da nossa intervenção ao longo das 2 fases de lecionação.

4. CONCLUSÃO

Após a conclusão do nosso estágio, há a necessidade de realizar uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido ao longo desses 4 meses e durante a elaboração do presente relatório. Durante toda a nossa prática pedagógica procurámos observar, elaborar e melhorar as estratégias aprendidas durante as três fases do estágio, principalmente na fase de lecionação acompanhada e autónoma. Através do tipo de trabalho e de aula que implementámos, procurámos ajudar os alunos a desenvolver capacidades que respondessem e fossem ao encontro das exigências de muitos coreógrafos contemporâneos, quer ao nível do vocabulário, quer ao nível da qualidade de movimento. Desta forma, desejámos que o nosso trabalho nas aulas de TDCont. fosse ao encontro da preparação dos alunos para o mundo profissional, dando-lhes o máximo de ferramentas e capacidades possíveis.

Tendo a consciência de que não somos certificados para a lecionação da técnica de *flying low*, procurámos, a partir da nossa observação, formação e experiência dentro da técnica e utiliza-la como referência para atingir o nosso propósito.

Ao longo das 6 aulas que tivemos na fase de lecionação acompanhada, procurámos perceber em contexto prático quais eram as capacidades dos alunos com quem iríamos realizar o nosso estágio. Procurámos também trabalhar dentro da técnica Graham, conhecendo melhor os seus elementos técnicos e as metodologias utilizadas pela professora para a introdução destes. Neste sentido, a fase a que nos referimos foi importante, porque nos deu a possibilidade de imaginar e delinear a fusão de duas técnicas que têm estilos e estéticas diferentes e diferentes formas de preparar o corpo.

Durante a fase de lecionação autónoma percebemos que a fusão destas duas técnicas era possível e que traria muitos pontos positivos à formação de bailarinos. Apesar de ter havido grandes melhorias nas várias capacidades desenvolvidas nos alunos, houve certos elementos que precisavam de mais tempo para serem abordados, tais como a força de braços nas raparigas, os apoios em saltos de chão, como é o exemplo do *slide jump jeté* com a perna dentro do plano da 'porta', ou a mobilidade do tronco nos rapazes ao fazerem o trabalho de *wave*. A capacidade de salto das raparigas não foi totalmente igualada à dos rapazes, apesar de ter havido melhoria nesse sentido ou até mesmo a robustez de alguns movimentos realizados pelos rapazes. Deste modo, não ficámos totalmente satisfeitos com a qualidade e capacidades que adquiriram dentro do nosso período de intervenção. Neste sentido, consideramos e reconhecemos que o trabalho feito nestes aspetos físicos foi apenas de iniciação a um processo de desenvolvimento que requereria mais tempo. No entanto, acreditámos que a nossa insistência neste tipo de aspetos técnicos e físicos durante o período de docência, bem como o trabalho da professora Sandra, dentro do método ministrado pela escola, permitiram colmatar certas dificuldades.

O trabalho de chão proposto e desenvolvido com os alunos teve uma evolução bastante significativa em vários pontos, tais como: a entrada e saída do chão tornou-se mais fluida, conseguindo assim entrar nele com várias partes diferentes do corpo. A aderência ao chão tornou-se muito mais clara durante toda a barra de chão. Conseguiu-se ver uma consciência maior sobre quais as partes do corpo deviam estar a trabalhar e quando é que elas eram necessárias para um ou vários movimentos. O contacto dos pés com o chão tornou-se bastante mais forte, demonstrando desta forma que os alunos estavam mais cientes deste aspeto técnico. O conceito de espiral ficou mais variado nos seus corpos, uma vez que adquiriram várias formas de a fazer. A articulação da coluna estava mais moldável ao chão, tornando-se assim um apoio e uma base sólida para o trabalho de chão. Apesar de muitos destes elementos técnicos, como outros, não estarem adquiridos a 100%, conseguiu-se ver que os alunos adquiriram consciência relativamente a eles demonstrando, assim, uma nova abordagem ao movimento e principalmente ao trabalho de chão.

Tendo em conta o ponto principal da nossa proposta de intervenção – esbatimento das questões de género no trabalho do bailarino e da bailarina – percebemos que este tipo de trabalho é possível nas aulas de TDCont. No entanto, como a carga horária dos alunos na disciplina de TDC é bastante superior à de contemporâneo, o ênfase posto na diferenciação do trabalho técnico entre rapazes e raparigas no contexto destas aulas fez com que as diferenças quanto às qualidade e características do movimento fossem ainda perceptíveis no trabalho do movimento contemporâneo. Tendo em conta que tínhamos as mesmas horas, e tendo uma abordagem um pouco diferente por parte da professora, conseguimos atingir o nosso objetivo principal. Apesar do objetivo principal não ter sido cumprido na sua totalidade, o resultado obtido, demonstrou que o trabalho igualitário nos géneros é possível de realizar.

Para além do trabalho sobre os objetivos da nossa intervenção, durante o estágio procurámos sempre responder com grande dedicação às solicitações da professora Sandra no que dizia respeito ao trabalho articular da coluna e ao desenvolvimento de certos elementos técnicos já abordados por ela. Considerámos que este trabalho foi uma mais-valia para a nossa intervenção em aula e sobretudo para a nossa proposta, no sentido de ajudar a atingir os nossos objetivos na nossa formação profissional.

De uma forma geral acreditamos que o trabalho realizado durante o estágio foi positivo e atuou de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos também que os objetivos a que nos propusemos durante as várias fases do nosso estágio foram cumpridos e que a fusão entre a técnica que introduzimos e aquela que é habitualmente ministrada na EDCN, ao não diferenciar as qualidades e características do movimento relativamente aos homens e às mulheres, não remete cada um deles para universos convencionais e papéis tradicionais, contribuindo, desta forma, para a promoção de uma igualdade entre géneros.

5. BIBLIOGRAFIA

- Berghauser, T. A. (2013). *Corpo, género, dança: Representações de uma cena contemporânea*. Florianópolis: (s/e);
- Carvalho, A. (2011). Enquadramento teórico. In A. Carvalho, *A importância do empowerment da mulher para o desenvolvimento* (pp. 12-18). Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa, Portugal;
- David Zambrano (2007). *Flying-low dance technique*. Consultado em Maio, 5, 2014, em <http://www.davidzambrano.org/?p=18>;
- Diehl, I, & Lampert, F (2014) *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany* (2ª ed.). Leipzig: Seemann Henschel GmbH & Co. KG (Obra original publicada em 2014);
- Escola de Dança Conservatório Nacional, (2013). *Estrutura curricular: Grau avançado / ensino secundário*. Consultado em Maio, 3, 2014, em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=23;
- Escola de Dança Conservatório Nacional, (2013). *Estrutura curricular: Grau elementar / 2º ciclo do ensino básico*. Consultado em Maio, 3, 2014, em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=21;
- Escola de Dança Conservatório Nacional, (2013). *Estrutura curricular: Grau intermédio / 3º ciclo do ensino básico*. Consultado em Maio, 3, 2014, em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=22;
- Escola de Dança Conservatório Nacional, (2013). *História e enquadramento*. Consultado em Maio, 3, 2014, em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=9;
- Faria, Í. (2011). O contato improvisação: Bases históricas para um processo de criação. In Í. R. Faria, *A dança a dois: Processos de criação em dança contemporânea*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil;
- Fernandes, A. (2006). A investigação-acção como metodologia. In A. Fernandes, *Projecto ser mais: Educação para a sexualidade online* (pp. 69-79). Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de Ciências, Porto, Portugal;
- Foster, S. L. (1996). The ballerina's phallic pointe. In S. L. Foster, *Corporealities: Dancing knowledge, culture and power* (pp. 1-24). New York: Psychology Press;
- Marques, A 2007. *O ensino artístico da dança em portugal: Ao encontro das escolas vocacionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Muneva, L. D. (2013). As mulheres universais, Duncan, St. Denis e Wigman. In L. Muneva, *Dança moderna e feminismos* (pp. 1-13). Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal;

- Muneva, L. (2013). Meta-mulheres. Meta-homens. In L. Muneva, *Dança moderna e feminismos* (pp. 14-27). Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal;
- Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança, Maio 2012, *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança*, Escola Superior de Dança: Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa;
- Regulamento Interno da Escola de Dança do Conservatório Nacional, 6 de Fevereiro de 2013, *Regulamento Interno*, da Escola de Dança do Conservatório Nacional, Lisboa;
- Santos, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Santos, T. (2009). O masculino no balé. In T. Santos, *Entre pedaços de algodão doce e bailarinas de porcelana: A performance artística do balé clássico como performance de género* (pp. 48-50). Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil;
- Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2001). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Tércio, D. (2005). Da autenticidade do corpo na dança. In D. Tércio, *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 49-63). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;
- Torquato, C. N., & Bizerreli, J. (2010). Contato improvisação: Um estudo etnográfico. *Revista Salud & Sociedad, V.1, Nº 1*, pp. 1-13.

6. ANEXOS

ÍNDICE

Anexo A – Autorizações da captação de imagens dos alunos	III
Anexo B – DVD – Exemplos das aulas de TDCont	V
Anexo C – Plano de Aula – Teste do 1º Período – 6º Ano	VI
Anexo D – Tabela dos pontos fortes e dificuldades percecionadas na fase de observação	VII
Anexo E – Conteúdos programáticos da EDCN para o 6º Ano de Técnica de Dança Contemporânea	X
Anexo F – Diário de Bordo	XII

ANEXOS A - Modelo das autorizações da capação de imagens dos alunos



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENORES

....., portador/a do Cartão de Cidadão/Bilhete de Identidade nº, válido até/...../....., na qualidade de Encarregado/a de Educação de, declara que autoriza a recolha e utilização da imagem vídeo do seu/da sua educando/a, no contexto do desenvolvimento do Estágio de Prática Pedagógica e posterior redação do Relatório Final de Estágio do mestrando Renato Gomes, aluno nº, da Escola Superior de Dança, atualmente a frequentar o Mestrado em Ensino de Dança desta escola do Instituto Politécnico de Lisboa.

Lisboa,/...../.....

.....

(assinatura)

ANEXOS B – DVD

Listagem de Vídeos e sua Correspondência aos Títulos do DVD	
Video 1 – ‘Sun’ de Hofesh Schechter – Trailer;	Título 1
Video 2 – ‘Human Sex’ da companhia La La Human Steps – Excerto da peça;	Título 2
Video 3 - Frase de comparação – 1º dia da frase;	Título 3
Video 3.1 – Frase de comparação – 2º dia – Grupo 1;	Título 4
Video 3.2 – Frase de comparação – 2º dia – Grupo 2;	Título 5
Video 3.3 – Frase de comparação – 3º dia (19-11-14)	Título 6
Video 3.4 – Frase de comparação – 6ª semana	Título 7
Video 4 – ‘4ª posição com <i>contraction</i> ’ – Exercício da professora,	Título 8
Video 4.1 - ‘4ª posição com <i>contraction</i> ’ – Exercício alterado por mim (19-11-14),	Título 9
Video 5 e 5.1 – ‘ <i>Jumps on the floor</i> ’ – Exercício da professor;	Título 10 e 11
Video 5.2 - ‘ <i>Jumps on the floor</i> ’ – Exercício alterado por mim (19-11-14);	Título 12
Video 6 – Nossa aula da fase de lecionação autónoma.	
Video 6.1 – Aquecimento;	Título 13
Video 6.2 – Posição fetal e <i>contraction</i> ;	Título 14
Video 6.3 – <i>Developpés</i> com espiral e <i>swings</i> ;	Título 15
Video 6.4 – <i>Turns around the back</i> ;	Título 16
Video 6.5 - Enrolamentos e <i>spin</i> para quarta posição;	Título 17
Video 6.6 - Variação de chão;	Título 18
Video 6.7 – <i>Pliés</i> ;	Título 19
Video 6.8 – Diagonal de <i>waves</i> de tronco;	Título 20
Video 6.9 – <i>Brushes</i> ;	Título 21
Video 6.10 – <i>Tilts</i> ;	Título 22
Video 6.11 – <i>Knee Vibration</i> (direita);	Título 23
Video 6.12 – Preparação para Saltos;	Título 24
Video 6.13 - Saltos em 4ª posição com espiral e mudança de direção;	Título 25
Video 6.14 - <i>Ball turn</i> (executado pelo pélvis);	Título 26
Video 6.15 - <i>Barrel Turn</i> (executado pelo pélvis);	Título 27
Video 6.16 - <i>Eagle</i> ;	Título 28
Video 6.17 – Relaxamento.	Título 29

ANEXOS C – Plano de Aula – Teste do 1º Período – 6º Ano

Exercícios de chão:

- 1) Aquecimento e mobilização articular/ ativação cardiorrespiratória
- 2) Pulses com respirações
- 3) *Developpés* com espirais
- 4) Turns around the back + Knee fall
- 5) *Back leg extension*
- 6) 4ª Posição com *scoop*⁹ do pelvis + *fall*
- 7) Deslocações e suspensões (*'jumps on the floor'*)

Exercícios de centro e diagonais:

- 8) *Pliés*
- 9) *Brushes*
- 10) *Tilts*
- 11) Preparação para *knee-vibration* na barra
- 12) *Scoop* com calcanhar para *strike*
- 13) *Scoop-flex* em rotação com preparação para *bow-kick*
- 14) Sequência a 6/8 – uso do *plié*/nível médio
- 15) Saltos de *scoop retiré* + *assemblé-scoop* 4ª
- 16) Triplas com volta a 6 tempos
- 17) Voltas fora do eixo + *strikes* saltados em rotação
- 18) *Bizonts* + *Tilts* em rotação
- 19) *Bow turn* com ida ao chão e *bow kick*
- 20) *'Eagles'*
- 21) Alongamento final

Prof. Sandra Correia-EDCN

⁹ *Scoop* é o termo metafórico utilizado para *contraction* pela EDCN na aula de técnica de dança moderna e contemporânea.

ANEXOS D – Tabela dos pontos fortes e dificuldades percebidas na fase de observação

Tabela de Observação dos Alunos na Fase de Observação			
Dificuldades Percecionadas		Pontos Fortes Percecionados	
Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Dificuldade em relaxar o corpo no chão.		São relativamente rápidos no geral.	
Apresentam uma certa resistência na entrada do chão o que os leva a fazer ruído no chão.		Os alunos viajam e saltam relativamente bem, apesar de poderem deslocar-se mais como também saltar.	
Tanto os rapazes e as raparigas têm alguma dificuldade em fazer equilíbrios no ombro (caso do equilíbrio com as pernas em segunda posição).		Apesar de terem dificuldade em moldarem-se ao chão conseguem ser suaves.	Apresentam força nos membros superiores e inferiores, especialmente em posições <i>à lá seconde</i> .
Preparação para certos movimentos com características mais acrobáticas é lenta.		Apresentam uma certa suavidade a fazer o trabalho de <i>fall</i> .	Saltam, relativamente, bem em saltos.
Pouca suspensão ao fazerem saltos em posições abertas com o tronco paralelo para o chão.		Têm uma grande mobilidade de tronco.	Forte trabalho na mecânica dos saltos.
Dificuldade no trabalho no plano médio.		Fazem bem voltas com espiral para <i>arabesque</i> .	
Apresentam pouca plasticidade no movimento. São ainda muito técnicos.		Suavidade na generalidade dos seus movimentos.	
Têm menos força nos braços (exemplo: posição de pino).	Dificuldades em saber controlar e entrar no chão a partir de rodas/pinos.		

Fraca suspensão nas rodas como também na entrada no chão a partir destas.	Dificuldade nos enrolamentos, apresentam o tronco muito tenso.		
Apresentam, por vezes, braços com formas clássicas e muito suaves.	Apresentam, por vezes, braços e tronco com uma certa firmeza com uma forma clássica.		
Pouca capacidade de salto.	Pouca capacidade de salto, apesar de saltarem mais que as raparigas a diferença é pouca.		
Algumas fragilidades na mecânica do salto. Principalmente, saltos com voltas (exemplo: <i>Ball Turn/ Ball kick</i>)	Alguma dificuldade em fazer voltas com espiral que vão para posições para frente ou para trás.		
Tronco tenso ao fazerem exercícios com deslocação.	Dureza a fazer exercício de <i>Tilt's</i> . Muito tensos a deixar cair o tronco e a levantar as pernas para a posição.		
	Dureza no tronco a fazer certas diagonais com salto, voltas e deslocações.		

	Dureza no movimento em geral.		
--	-------------------------------	--	--

ANEXOS E – Conteúdos programáticos da EDCN para o 6º Ano de Técnica de Dança Contemporânea



Escola de Dança do Conservatório Nacional

DISCIPLINA DE TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORANEA

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O 6º ANO

- Consolidação e desenvolvimento dos conteúdos do 3º ciclo
- Exercícios para aquecimento e fortalecimento
- Trabalho isolado de diferentes partes do corpo

CHÃO

- Turns around the back subindo aos joelhos
- Back leg extension – introdução ao 4º e 5º desenvolvimentos
- Knee fall
- 4ª pos. com scoup do pélvis e fall
- Pretzel completo
- Exercício a 6 tempos com back fall

CENTRO

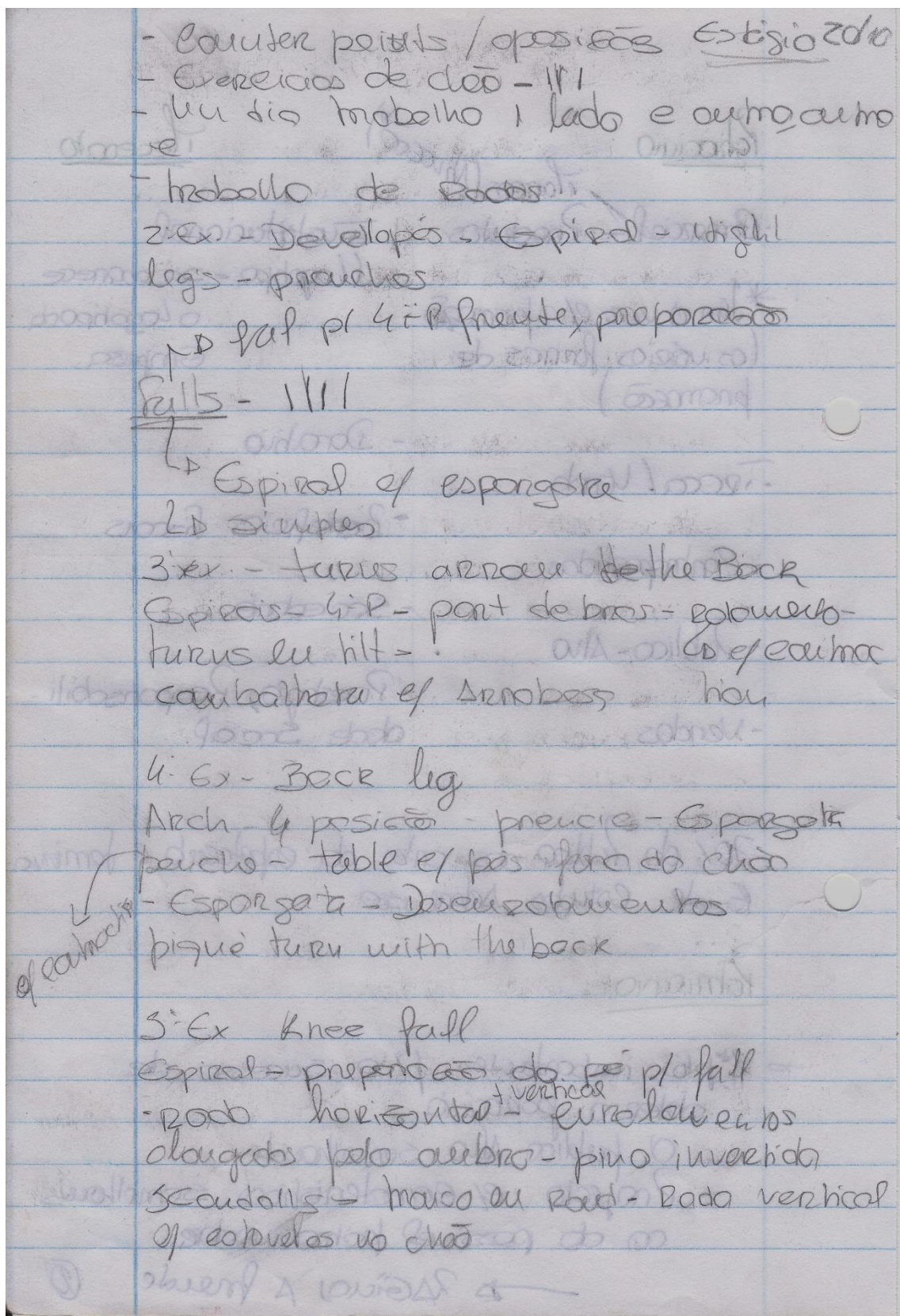
- High-contractions em 5ª pos.
- Standing fall em 6ª pos.
- Preparação para pitch turn
- Preparação para knee vibration (barra)
- Preparação para scoup c/ calcanhar para strike
- Saltos de scoup com retiré
- Saltos de 4ª com espirais

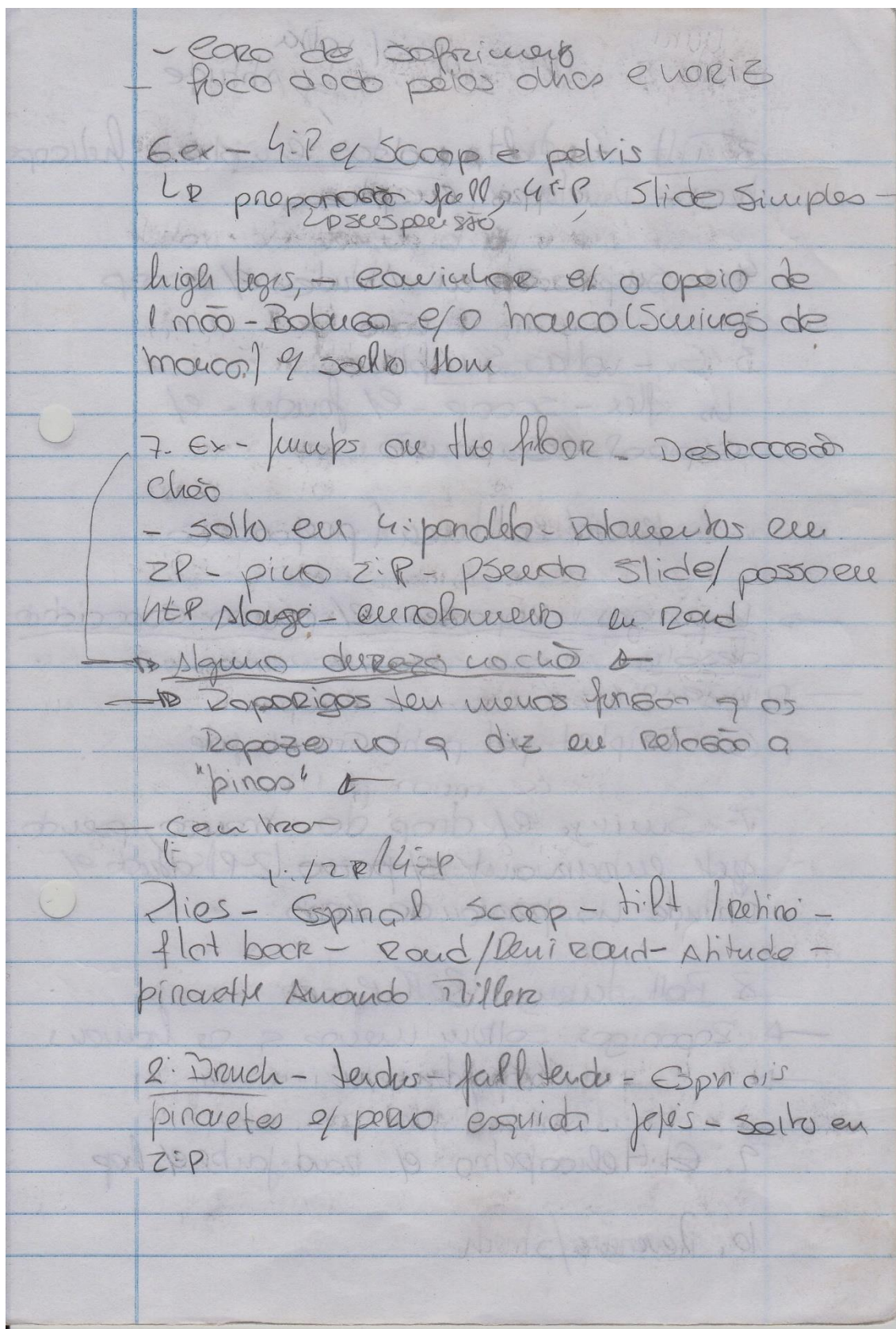
DIAGONAIS

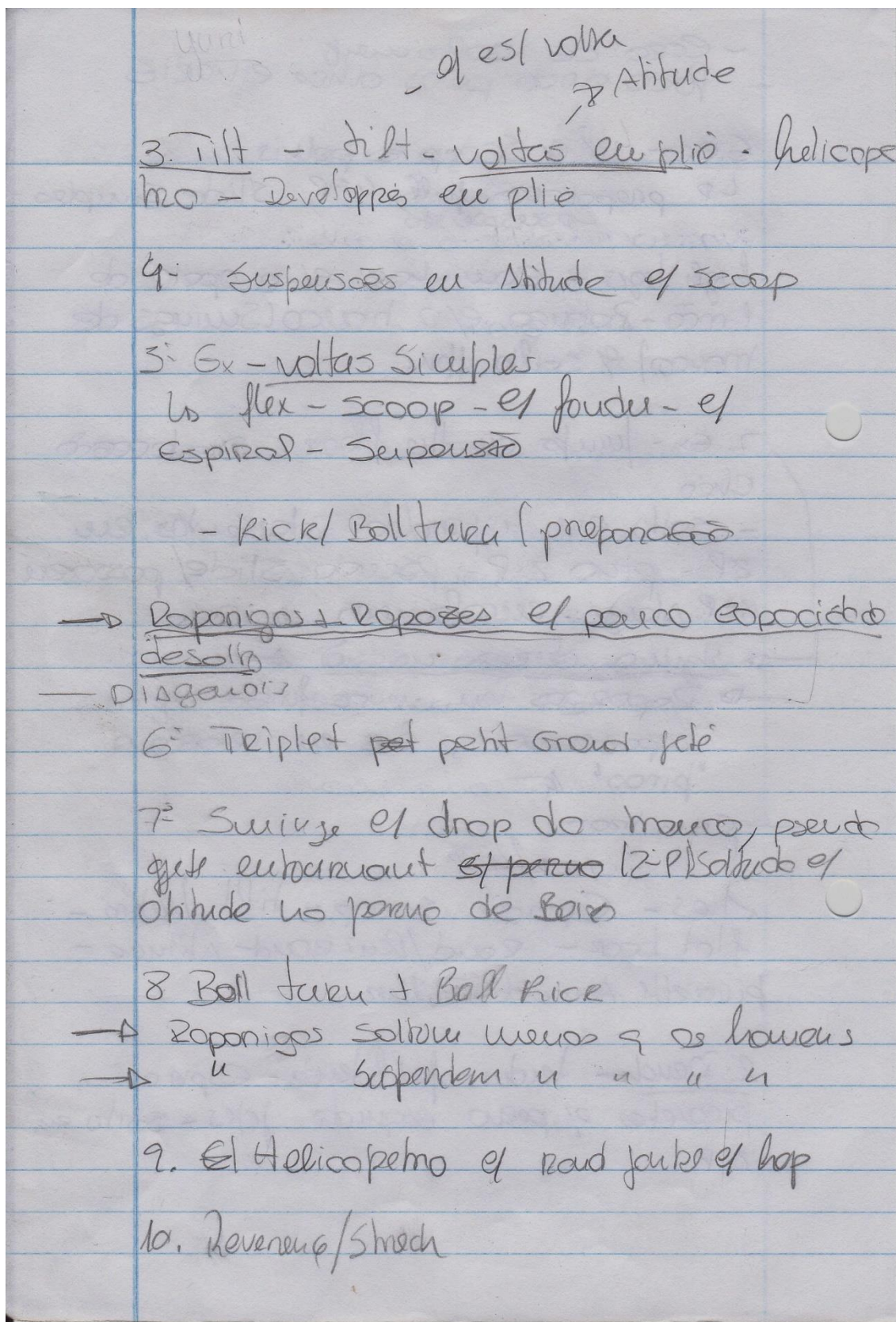
- Pitch turn
- Preparação para bow turns
- Preparação para bizonts
- Strikes

- Bells com volta inteira
- Preparação para fall – 1ª pos.

ANEXOS F – Diário de Bordo







3/4 - ⊕ Marcado
6/8 - ⊕ fluido Tartar (beats)

- É a usua smulho Rita - 5 Ropidos no cho
Estagio de Acelar

22/10
8/02; 22/01; 19/02; 23/28 25,2

Sextos - Refinar
16 e 18 /02 - Coenard

- Condensar o cho - Tudo junto

→ A nível de velocidade é u são mo
Ropidos. 1: 1ª parte / 2: 2ª parte / 3: 3ª parte

Lo lento → ⊕ tarde
aumentar a velocidade

1: Ex. - Ar. - Trabalhar ⊕ plasticidade
Isolamentos de ombros / braços
e o torso / Bounce e o torso /
flat back / Equilíbrio em 2: p

2: Ex. - Cair - Su fase no torso
- Espiral / eschion / Rebo / Bounce
Archi em Grand pie / enrolamento p/
2: p / Espiral em superhumer / so todo

3: Ex. - Developper
moccage Developper direcao

→ Parece q apresentam pouco Rigor na execução dos movimentos, no sentido em q a fazer umas vezes o movimento do maximo e por outro lado vai e queda este

→ - Dêem muita de atenção ao chão.

Estão mto tensos

↳ Cada parte do corpo

4: Turnus Apresented the back & Knee fall

→ [redacted] Rapido no chão Apresenta uma Grta. atenção e alguns passos

→ Aterma apresenta 1 Grande velocidade

8-2 rápido - Rapido

Uma Lohis

[redacted] faz o preencionamento em Arabesque e Secondarbesque

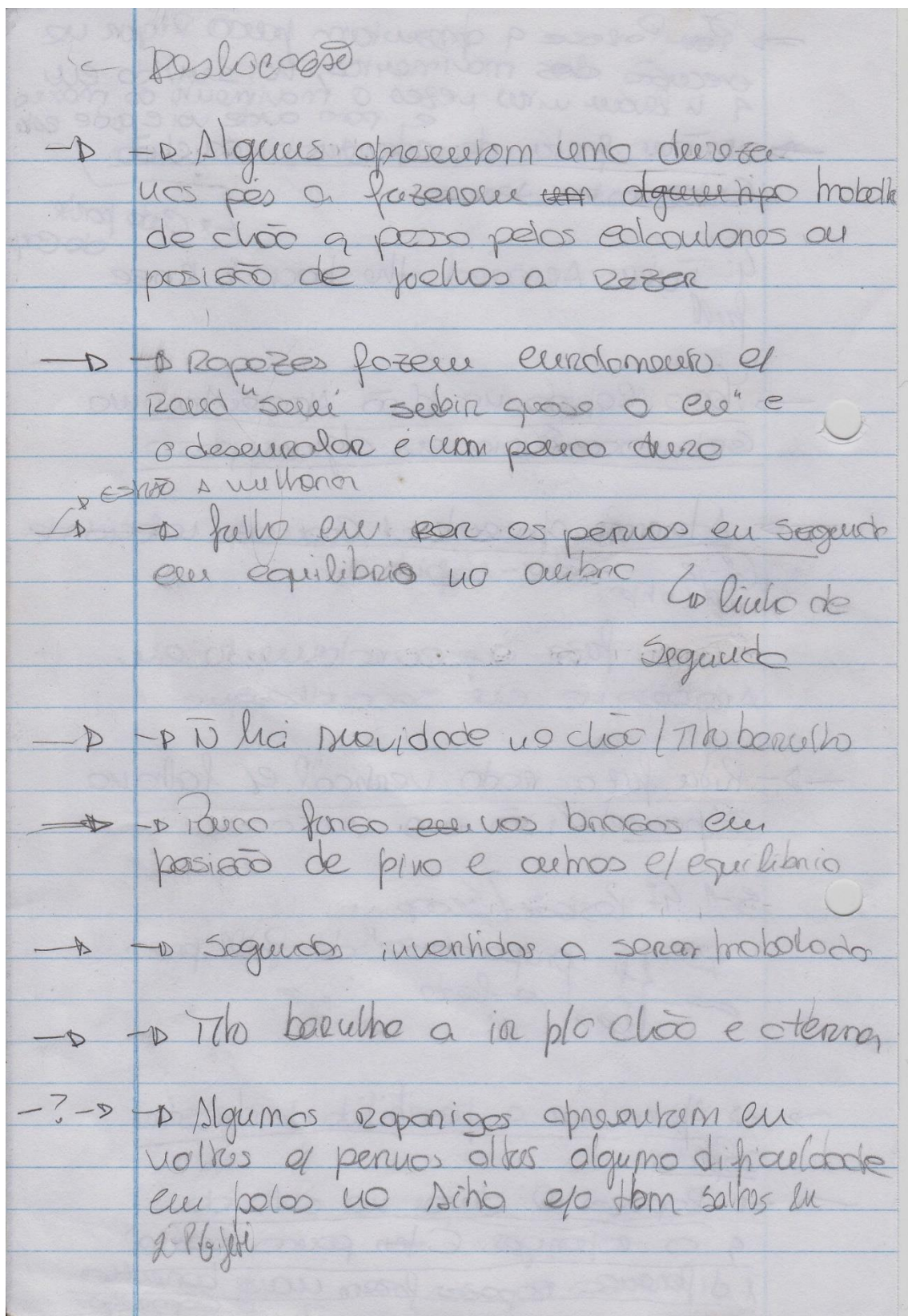
→ [redacted] faz a roda vertical e falha a 2ª penus - Não é a unico

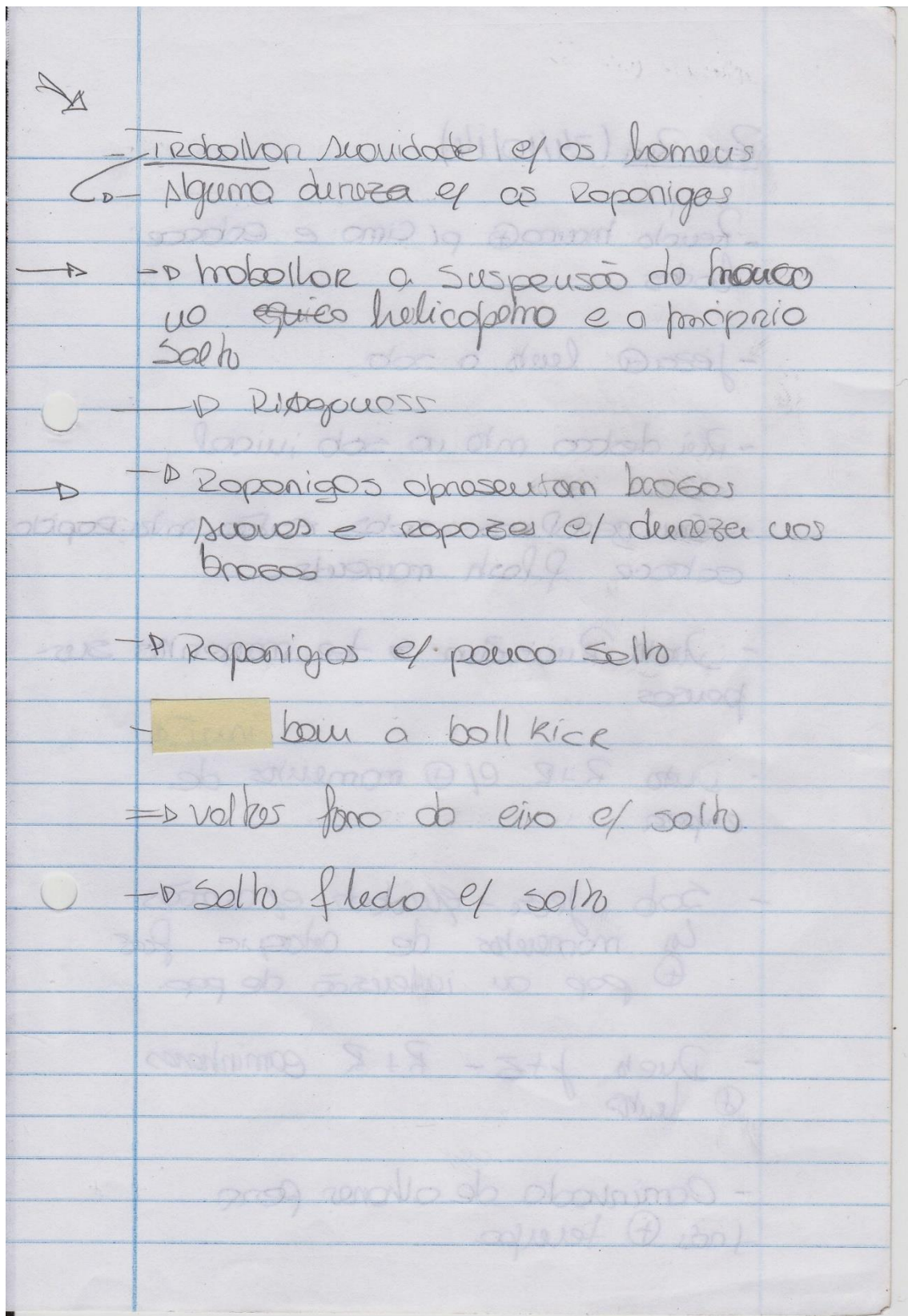
3-1 4ª Posição / Scoop

+ preparação de fall para o lado

→ - Apresentam a possibilidade de de serem Rapidos

→ - Rapozes ⊕ duras no chão do q os rapozes. É ten pouco mas é 1 diferença. Rapozes fazem mais bonito q os rapozes





Estreio - 27/10/14

→ Aula de Clássico ← II RAPARIGAS II

- > Pliés

- Ligado / suave /

- Tendres - 1 - lento

- Ligado / suave / Controlado entre o eixo do pé de um e outro

- Tendres - 2 - Rápido

Aceito de um; os Raparigas são delicados

- Jéris - Exercício muito preciso e Rápido

- Le cloche - Exercício Rápido e preciso

Rond jambe

ligado / suave / uma ^{velocidade} Rápida e muito
Exercício delicado - Broas e péus delicados

Andes

ligado/apesar de ser lento, forte,
apresenta uma suavidade ao longo
dos movimentos e exercícios de
→ coloca pirouettes/foot fauvelles
e rotations - pirouettes simples + Dupls
nos Andes

Rond point en l'air

Rápido e el pirouette

Rond point sur le coup de pied

- > Separar rápido/preciso e rápido
de mudança de direção. Separar rápido
e qualidade ligado e suave.

está ⊕ lentos e os outros (?)
↳ Contemporâneo e é dos ⊕ rápidos

Adagio

Grand Battement

Rápido - muito forte, etc

Centen

Adágio

- Delicada, parte graciosa e oporocada de leve

#Cento

- Trabalho rápido dos pés/junta
- Glisse + Pinnettes
- Acech dentro

Pinnettes (Diagonal)

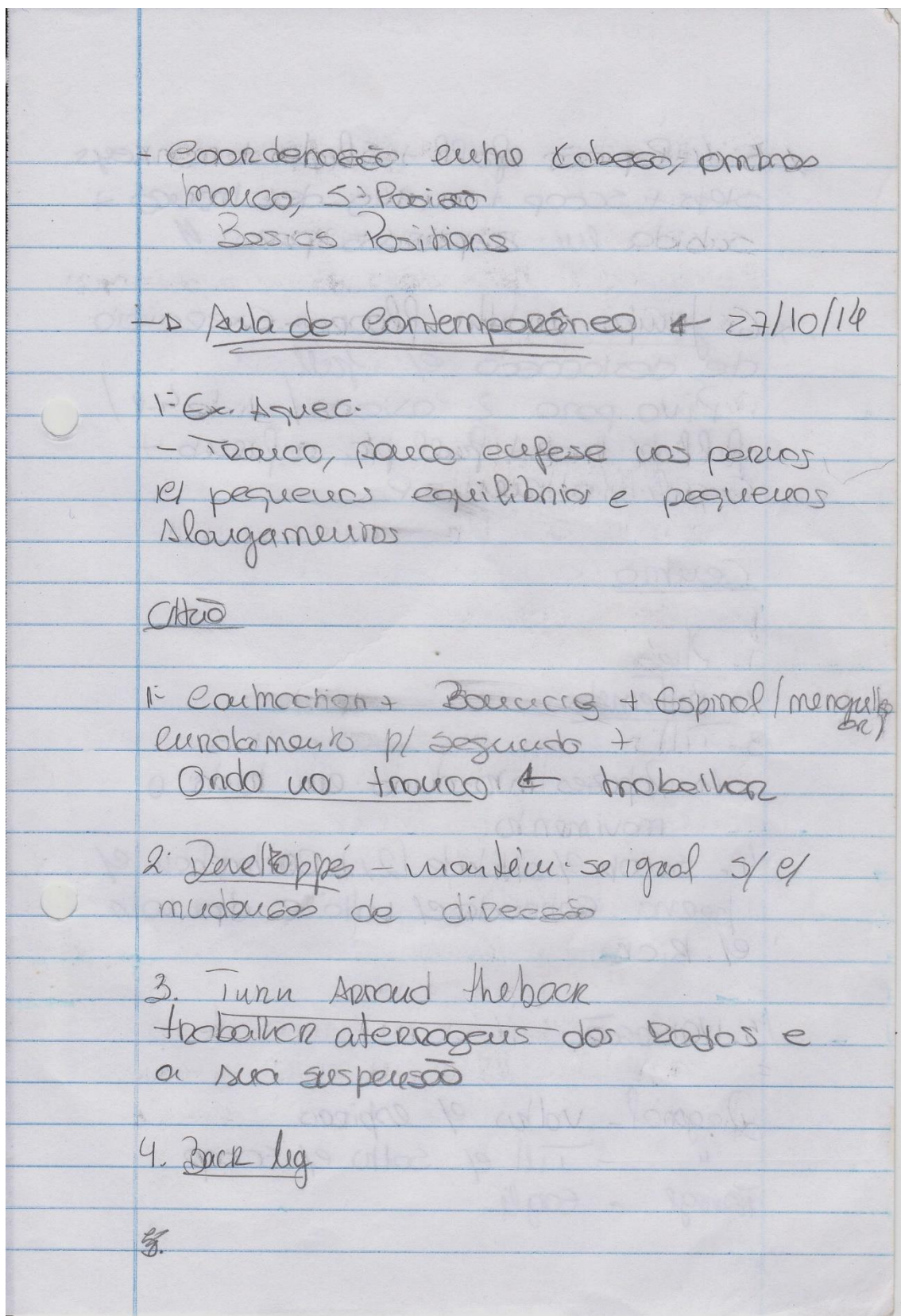
Saltos

- Trabalho rápido dos pés e salto e braços suaves e graciosos
- Brise/ + Bob
- Brise + Battelle

Trabalho rápido dos pés, essencialmente

Grande salto

Até agora u levaram h os pernas, os seus saltos são ainda pequenos,



x 5. 4- Posição fall + slides + monkeys
steps + scoop + swing de mãos +
subida em 2ª posição para //

x 6. jumps de the floor - Exercício
de deslocação e fall
Pino para 2ª Posição / slide /
fall p/ mãos + Fall p/ a freio +
Equilíbrio em 2ª P.

Centro

1. Plie's

2. Battlements

3. Tilts

↳ Rapazes mais duro em todo o
movimento

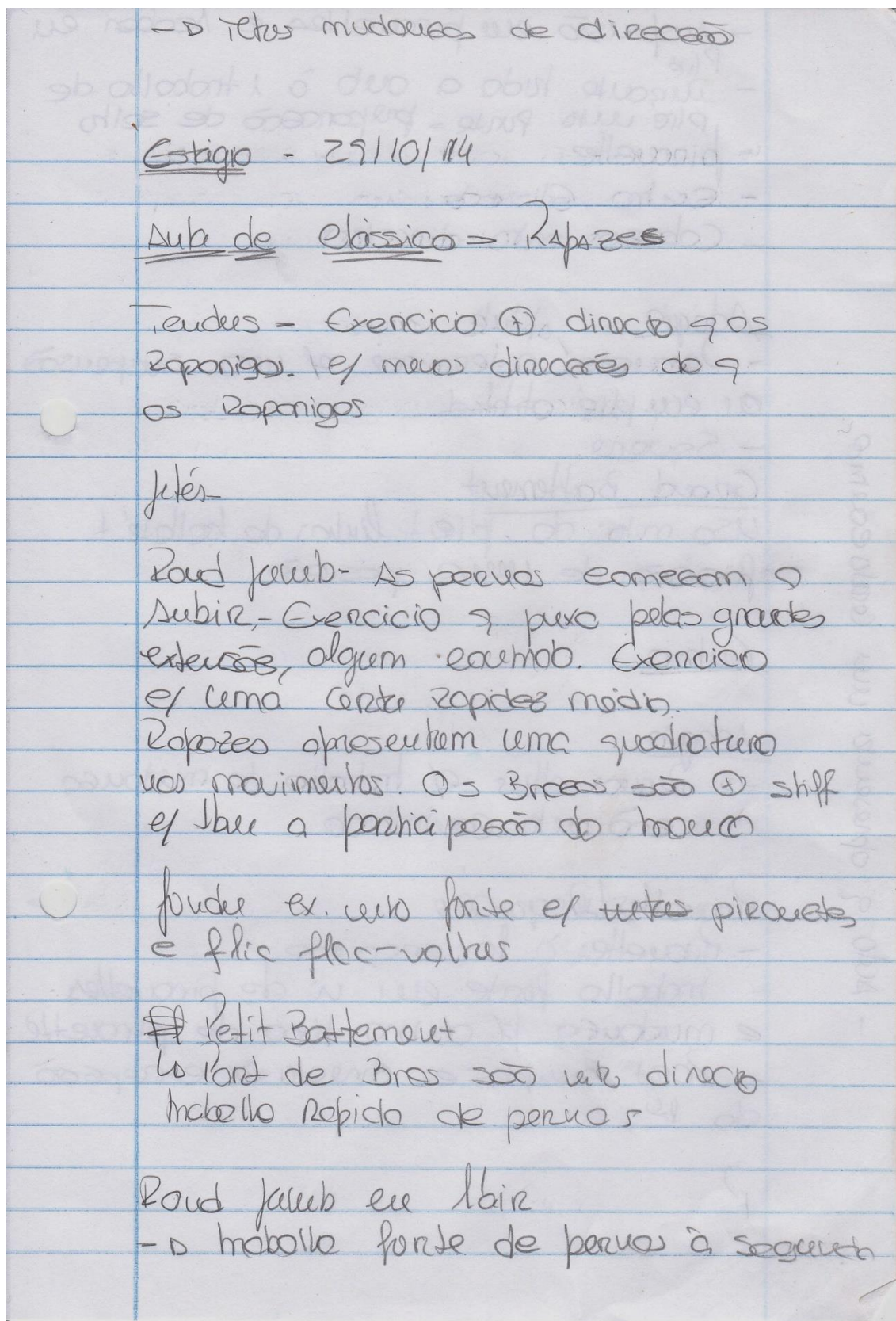
4. scoop e atitude (2x) contraction e/
perna esticada, e volta e dps volta
e Rick

5. Variacões

Diagonal - voltas e espirais

" - tilt e salto e scoop

Itanage - eagle



	<ul style="list-style-type: none">- Suspensão em pirouettes e Acrobacia em Pils- Durante tudo a aula é o trabalho de plié em punte - preparação de salto- pirouette- Eclair Glissade- Cobresos muito directos
	<p><u>Adagio</u> ^{stilette}</p> <ul style="list-style-type: none">- Pirouettes a terminar of uma suspensão de em plié oblique- Square <p><u>Grand Battement</u></p> <p>Uso muito do plié + linhas de ballet + fixação de várias posições</p>
uso	<p><u>Couru</u></p>
opresenta	<p><u>Adagio</u></p> <ul style="list-style-type: none">- movimentos altos e trabalho de mudanças directos e indirectos
9	<p><u>Pirouettes / Rotaciones</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Pirouettes à la seconde- trabalho forte em um de pirouettes e mudanças pl ou mo tipo de pirouette- Pons Simples e directos à excepção do 1º
1	<p>P</p>

Grand Battement

Pirouettes - vorticão 2

- 3 modos pequenos saltos de -
sigação e voltas de 2 e 1 opois

sauts - listerna - pino

Petit sauts

= chargeant / Grand Battement / pirouette à
2 e 1

- saltos e voltas

- Battente - simples

- Sissouet + Grand jeté emboucement

~~sa~~ Gra

- Grande parte do aula prepara
essencialmente as pirouettes e sobretudo
o saltos etc. Há muito trabalho de
plié / arabesque plié relevé, etc. Há tbm
um lenço, apesar de ser menor uma
fixação de certos posições e precisam no
salto e pirouettes.

Flanega - só passo/ passo/ passo/ passo
G. Jê / Simple

Reverence → ven isto nos Reposes
e Zapaniga.

Estágio Aula de Contemporânea
29/10/14

→ e,

1. Pes a entrar do chão às vezes
do e/ os dedos e os voz do pé "esticar"

2.

3.

4.

5. ~~é este~~ é este, vai fazer por
o exercício de pes de flying low (?)

Flies - leu os acrobacias do salto

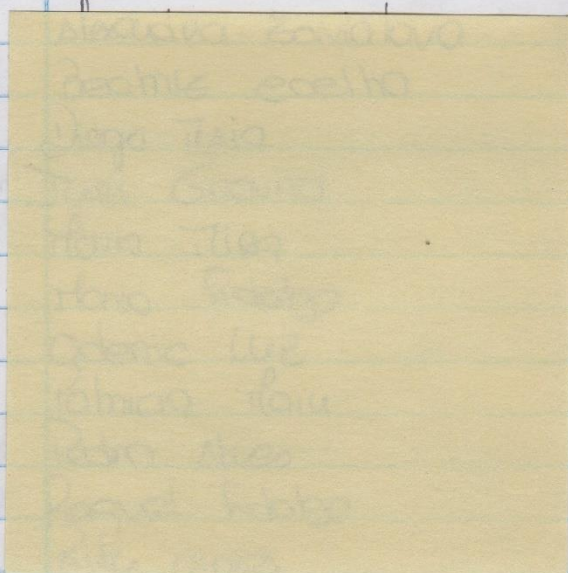
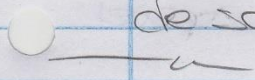
→ [redacted] salta mto pouco

↳ falta de ~~força~~ força

↳ percepção dos movimentos

⇒ No centro eles podem virar ⊕ e saltar
⊕

-p Bizarro - salto of uma perna esticada e outro recolhido - corpo todo virado para a frente - introduzida esta diagonal de saltar



Alunos		
15	1 ^o	
14	1 ^o	
15	3 ^o	1
15	1 ^o	
14	1 ^o	
15	6 ^o	0
14	4 ^o	2
15	1 ^o	
15	1 ^o	
14	1 ^o	
15	1 ^o	

→ Os alunos parecem a apresentar uma criatividade de ir para o chão

Estímulo 3/11/14

1. Grupo é evidente q os raparigos têm melhor o tronco q os rapazes

2. Grupo igual

• Alguma resistência nos encaimentos

As raparigos apresentam uma suavidade a ir para fora de espregateado q os homens é uma diferença pequena, mas notada

4. Around & Back

- A preparação para certos movimentos acrobáticos é lenta e rebitada em vez de ser ligeira e seguida

→ Posturas dos rapazes e raparigos são diferentes

Back leg

→ Os alunos estão gravados

Centro

1.

2.

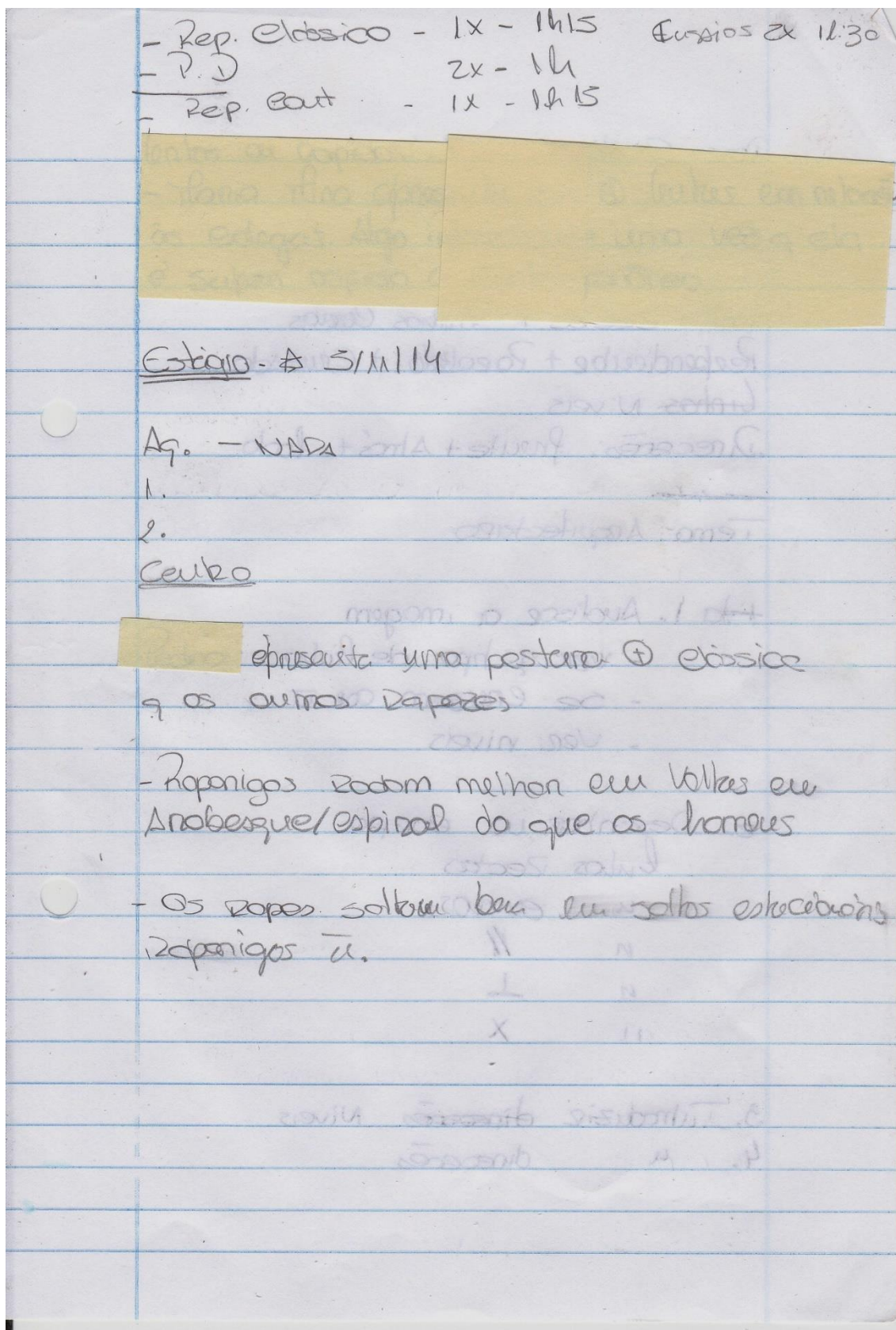
3. Há maior tensão nos movimentos dos Rapazes do que dos Raparigas. Raparigas levantam as pernas mais suavemente que os Rapazes

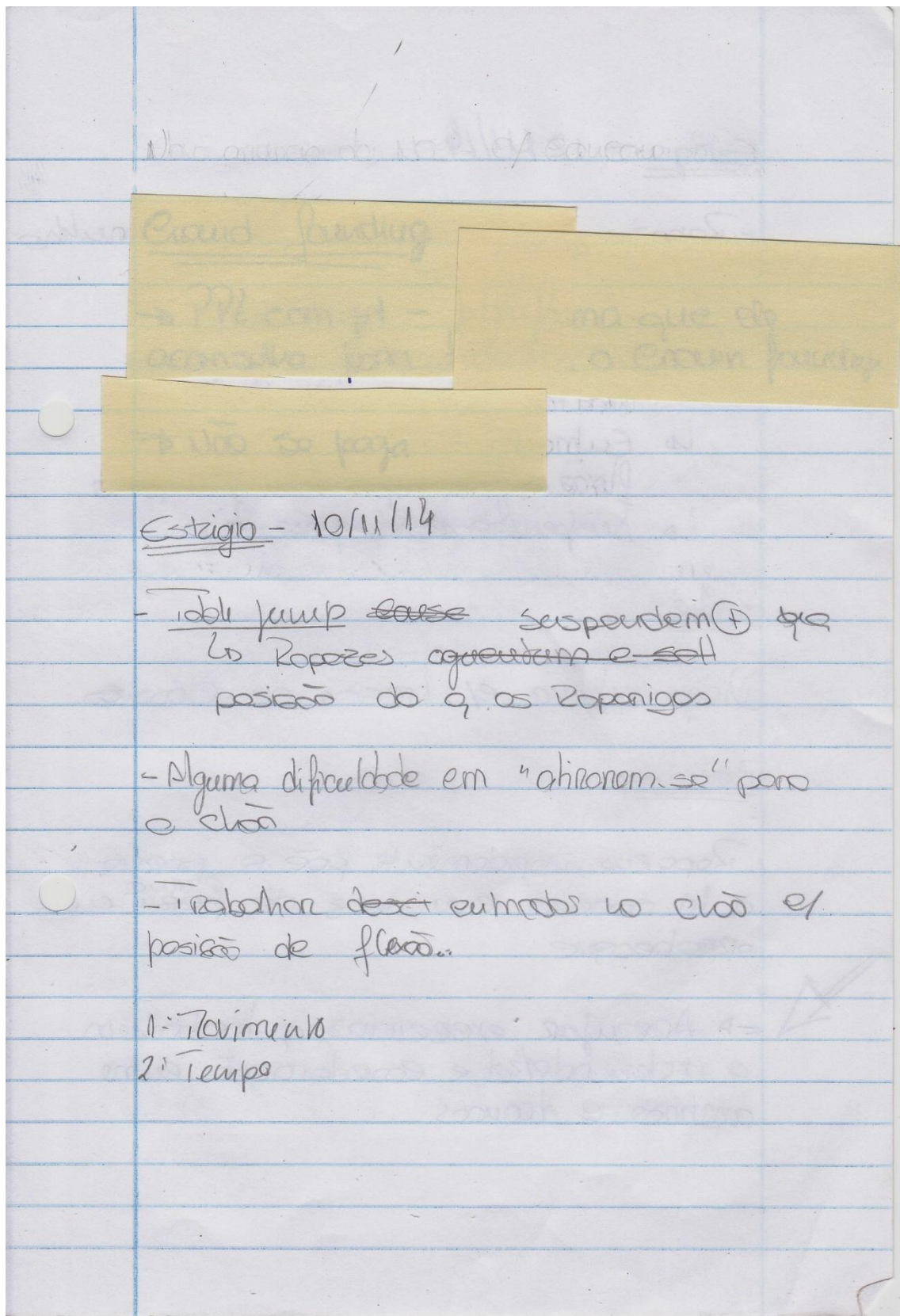
4. Colocar para a frente para strike

5. Rotações e ^{Scoop} Tilt e preferência para Ball Kick

- Nota-se q os rapazes fazem bem o plié para fazer o ball kick e os raparigas ã doo soñenem moos. Nota-se q há 1 trabalho de plié releve e elele' superior no mecânico dos saltos, nos Rapazes do q nos Rapariga

6. Variação





Estágio - 12/11/14

- Repozes estão a fazer um Bonuhio

• 4/scoop

↳ Ainda alguma dificuldade em manter posição de flexão

↳ Entrada e saída p/ o chão p/ flexão alguma dificuldade em fazer

↳ Suspensão está quase lá

• Plies

[] continua e/ braços de clássica.

• Beuches

Repizes rapidamente põe a ^{perna} ~~perna~~ a lá ~~perna~~ ^{perna} em vez de ~~perna~~ ^{perna} em arabesque



⇒ Arranjar exercícios q trabalhem a mobilidade e coordenação entre anábras e braços

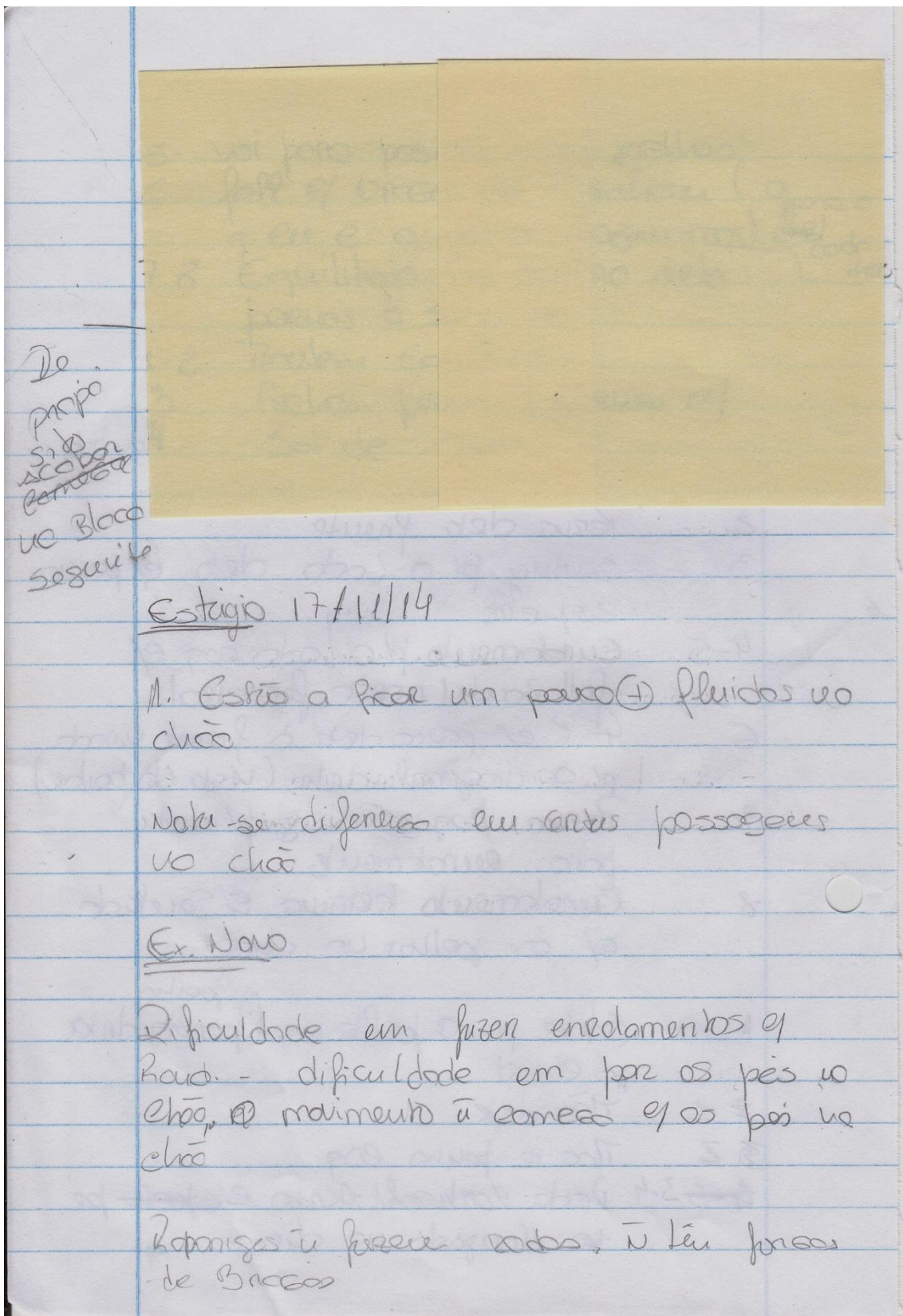
-> Gil atrasou um pouco os tempos para os rapazes - Exercício de Saltos e scoop

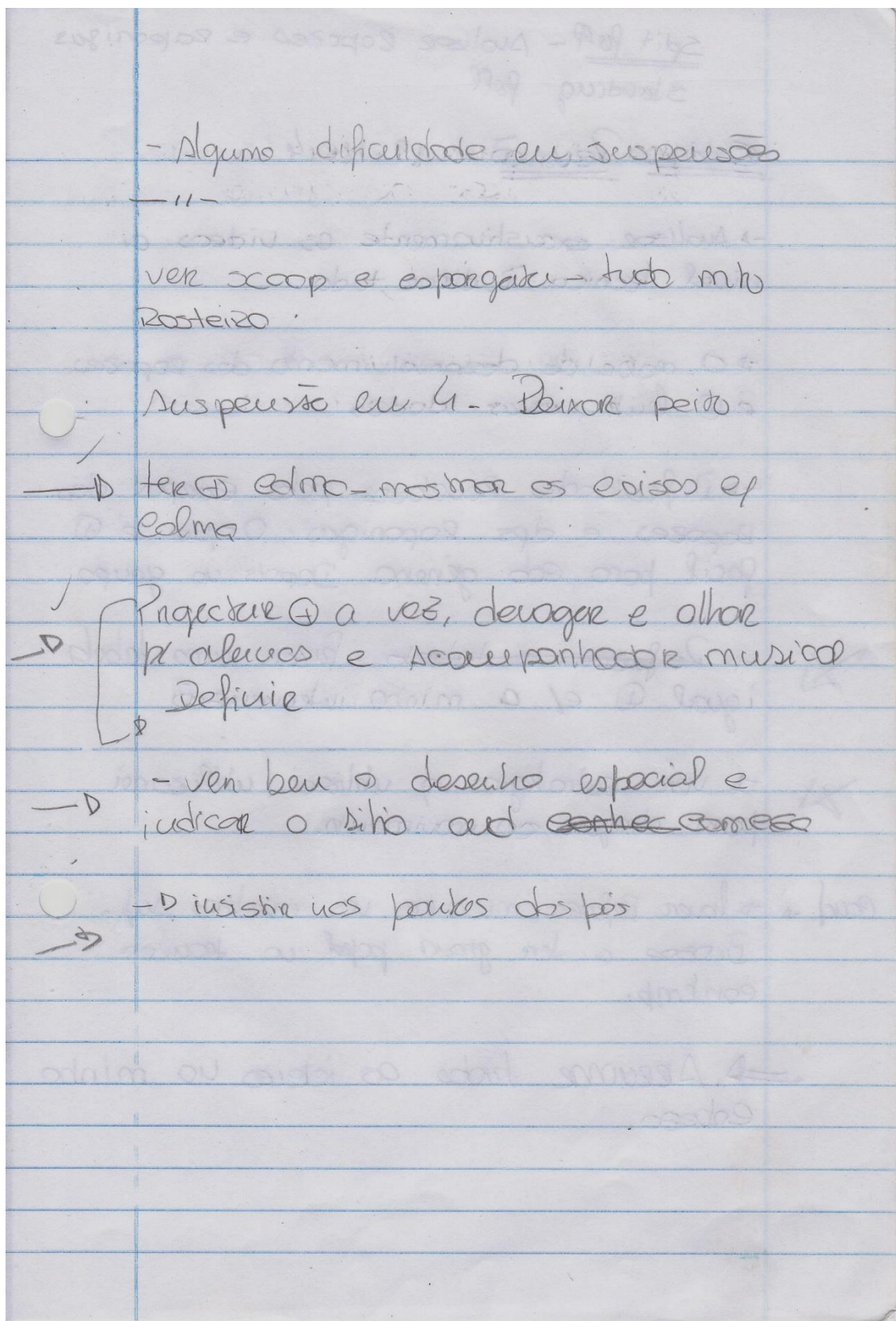
1 -> Cuidado para falar baixo e elaboradamente

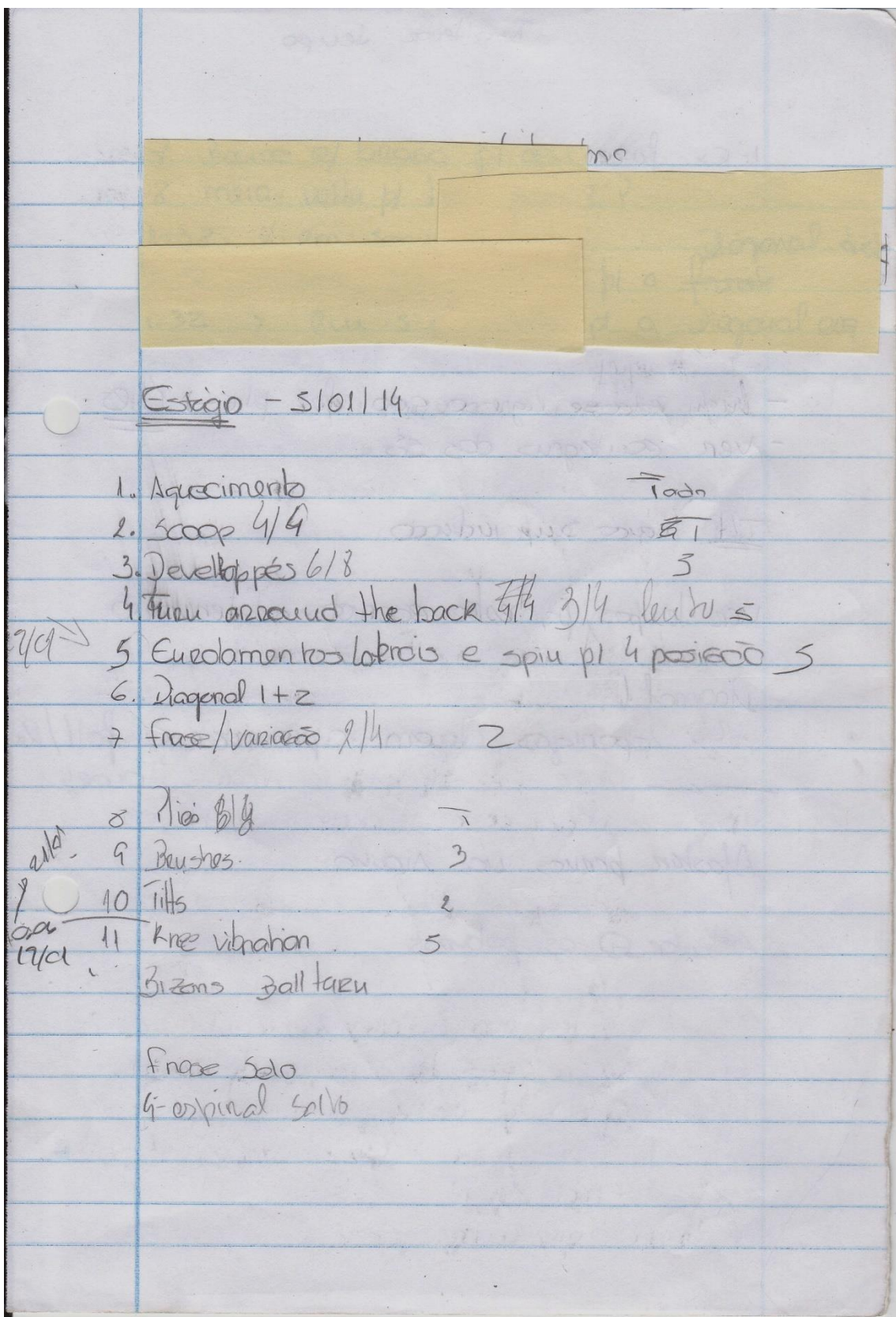
2 -> Não dar muitas informações seguidas | coisa de cada *

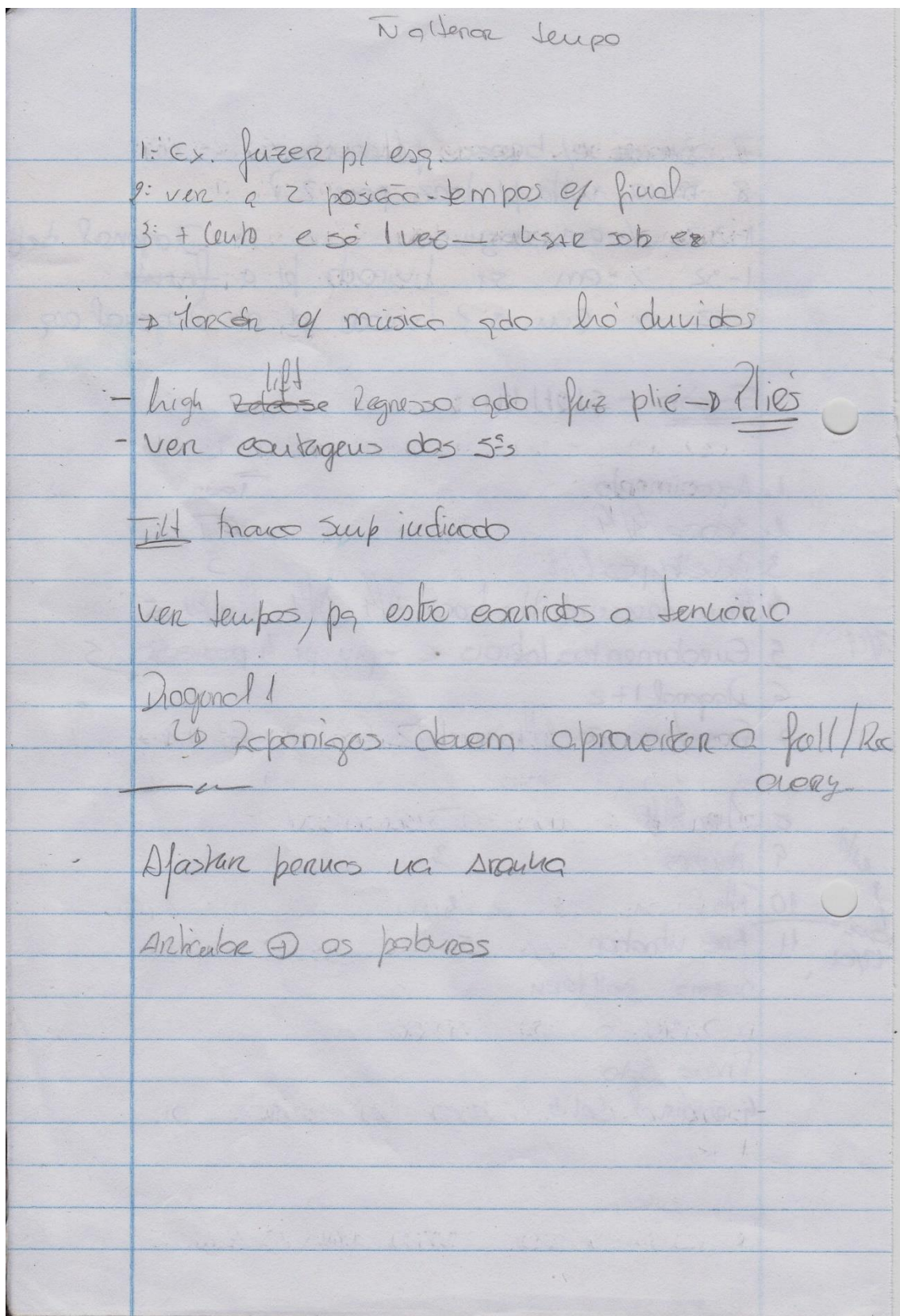
3 -> Cuidado a dar informação sucessiva

4 -> Ex. 1x ⊕ lenta
1x ⊕ rápida









Aquecimento - James Blunt - Carryga home
to see you - Heizer - Take me to church
Katy Perry - Roar - Iy Kar on -
Kanye West - Famous - James Blunt - British
Heart

Símbolos: ~~exercícios~~ no ~~aquecimento~~
Sleeping at Last - Every little thing she does
meets in my arms

Estígio

Grupos

① - Os alunos facilmente levantam as pernas,
em vez de ~~pensar~~ executar o movimento
pl. large e utilizar contrapontos

② - Dificuldade no trabalho de isolamento/
movimento repetitivo do tronco no que
toca ao trabalho de wave. - ~~Articulação~~/
mobilidade do tronco

- Dificuldade no trabalho de baixo
plano

→ postura do tronco muito encaixada. Não
há um ~~relaxamento~~ da mobilidade →

Uma postura do corpo relaxada

-> Dificuldade no trabalho de chão -
são muito tensos

-> "Relutância" (?) do em no trabalho de
movimento em médio pério.

-> Voltas remetem muito à postura realizada
em TD. Clássica

-> Corpo articulado -> Apresenta ter
alguma tensão

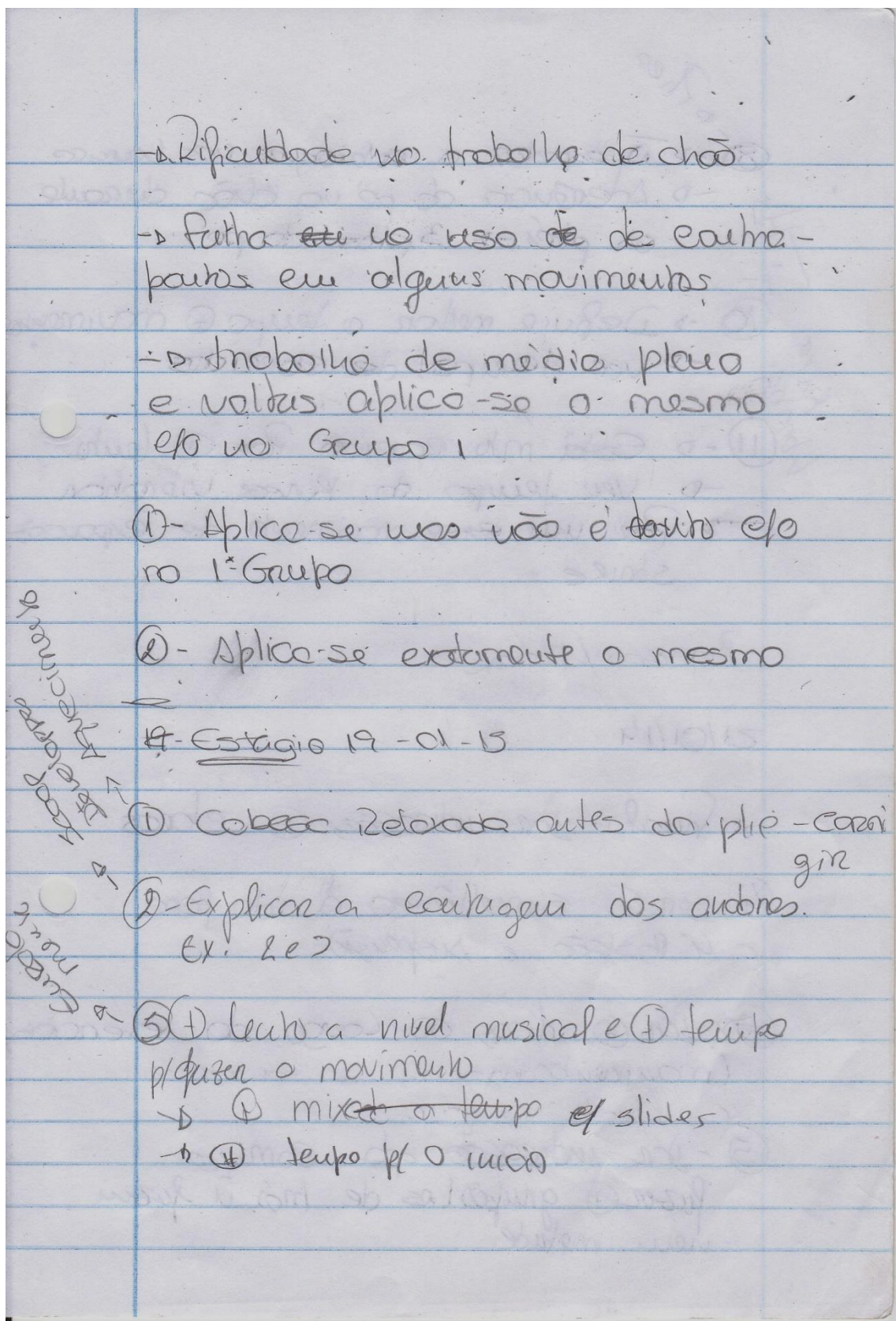
-> Postura muito obstruída

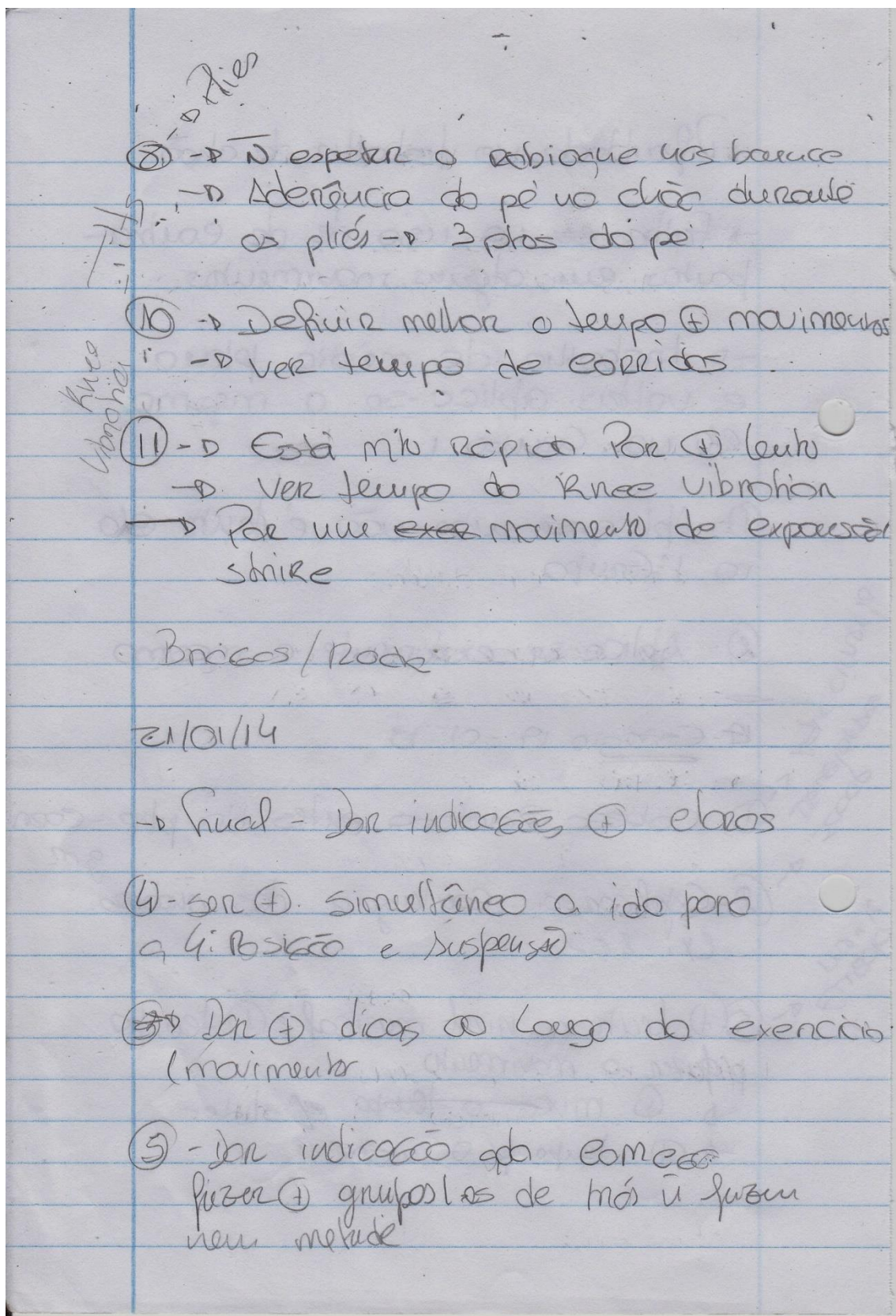
-> Pés vão apertar sempre por porque
gdo ã é preciso.

Grupo 2

-> Apresenta uma maior articulação
do tronco. ~~apresenta~~ Não apresentam ter
plasticidade no movimento. - Aplica-se
ao 1º Grupo

-> Certos movimentos apresentam um
membro e/ou uma certa tensão





⑥ - 2 a 2 em vez de 3 a 4

→ Como professores devemos dar incentivo positivo aos alunos. N.º de indicar só aspectos negativos

→ Dar conexões específicas mas de forma geral

→ Ser claro na dinâmica de certos movimentos

→ Dar conexões do dia anterior antes de realizar o ex.

⑧ tempo seja 3

⑩ a) cobrir o exercício antes dos brushes

⑨ trabalhar waves antes do ex.

⑩ a tempo / a 2 tempos
trabalhar dinâmicas dos hilts

⑪ fazer grupos @ pequenos e começar bem atrás
Dinâmico de grupo

Plies → tornar Boenices por
causa do tempo

22-01-15

→ NÃO ter medo para parar a
aula.

preferível parar do q manter
o tempo errado

→ Boa surpresa no voo

→ Boa preparação dos waves. fazer
2x a 8t. e depois 2x a 4t

→ Professor é o q do embaixo. a
no final é q u é o prof.

No.a - posso e acho vão ao
mesm tempo - indicar isso
aos alunos



→ Usar @ imagens e suscitã
o laço do out

Estágio - 26-01-14

Correções

- ① Relaxar a cabeça
- ② • Corpo do no chão
 - Péis ✓
 - Euidado e/ os tempos
- ③ • Não acelerar nos swings
 - Não adiantar nos Tilts
 - fazer Arch
- ④ • Deixar o movimento respirar, dar um toque pessoal a ele
- ⑤ • Péis pelo chão ✓
 - Não adiantar nos swings
 - 4 tempos pl desconrolar
- ⑥ 1- • Beccas
 - Colocado no chão na 2: x(centro) 2- • Arcos pl a frente
 - • leva-os pl uma parede
 - itaimento feito sempre no plano médio

⑦ . Deixar o movimento respirar

⑧ . Tudo ligado e fluido
• Qualidade de plié

⑨ a) . ancos para a frente
• plano médio
b) . Braço na perna

⑩ . scoop na split fall
• Perna da frente anco na split fall
• off balance precipitado

⑩.a

⑪ . off balance para scoop → fall
↳ sensação do início
• volta vai logo para scoop
• fechar e abrir - sensação do início

⑫ - Preparação pl saltos
• Deixa joelho e tornozelos relaxados

⑬ - Diagonal flanco

Estrutura da Aula

1. Aquecimento T
2. Scoop T 4/4
3. Developpés 5-6 6/8
4. Turn around the back 5-6 3/4
5. Envolventes 5-3-4
6. Diagonal 1+2 2 a 2 2/4
7. Variação de chão 2 a 2 2/4; 4/4
8. Pliés
9. Brushes → Preparação de utíves Linha 3/4
3-3-4
10. Tilts 2 a 2
- 10.a Wave 2 a 2
11. Knee Vibration 5-6
12. Preparação de saltos T
13. Diagonal 2 a 2

Conexões pl mim

-> Ilançar movimentos fulcrais para
judicar tempo musical

④ ser ⊕ simultâneo a idb pla 4-
posição

-> Dar ⊕ dicas ao longo do exercício

5) dar indicação onde os grupos devem começar o ex.

6) fazer de z em z de cada

→ Dar ⊕ incentivo aos alunos. Não indicar só os aspectos negativos

→ Dar correções específicas mas de forma geral

→ Ser claro na dinâmica dos movimentos

→ Dar correções antes do início do exercício

8) tempo ternário - 3/4

9.a) Colocar exercício antes dos Brushes

• Passo e arco são ao mesmo tempo

Preparação de waves - fazer z x a 8 e depois 2 x a 4. → Antes dos Brushes

10) - Tilt a z tempo

dinâmicas ≠ 1: A z tempo reflexo no piso

2: 1 tempo
3: 2 tempos - fico em
lift no segundo

11) Grupos ⊕ pequenas

Plies → colocar Bouancies para saber o tempo

→ Não ter medo de parar a aula. Preferível preparar do que mostrar tempo errado

→ Criar surpresas e/o na variação

→ No início, é o professor que dá a entrada musical, já ⊕ para o fim já é o faz.

→ Usar ⊕ imagens e sensações ao longo da aula.

26-11-14

→ High Lift e pés alongados

→ Atitude p/ lift → Limpar

→ ⊕ tempo para a colocação para a 4: turn around the back

28-01-14

② Braceos Relaxados no Scoop

- Scoop/Release - N. poder ser outdo p/a frente. É fed. feito no eixo
- tilt/Release - D. Alugon a partir do lumbor

③ Scoop/Flair → N. brantar mto o Robo

- Sub ⊕ seguida - N. floccar judicar a outo q quero q prestar atenção em cada ex.

- Desenvolver o ex de waves

29-01-14

① Ajusta ^{os pés} no eão inverhido e dps volta a ajustar

- evolui mto bem (mes fur

mens Around the Back - esp.

waves: 2 lumbos + 4 rapid

- Dar tempo p/ marcar movimentos
à Esquerda - Knee libration

2-12

③ . ④ Espiral no Arabesque

④ Descido em strike e/ ④
espiral

-> Transmitir na eublock do ex.
a qualidade do movimento - Eublock
de voz

-> Pense bem antes de transmitir

-> Solta em 4: P -> 4 passos em avarco
e 1 plic
• fazer 1ª solta e/ releve
e abitude

4/02/19

- 3000 e/ correções

- Aprofundar um ex. q prepare o slide
jump - Ex. simples

