



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Contributos para o desenvolvimento da musicalidade
nos alunos de dança

Estratégias pedagógicas e metodológicas no âmbito da Técnica de Dança
Contemporânea, com alunos do 5º ano da EDDALM

Carla Patrícia Botelho Fernandes Soares

Orientação Professora Doutora Isabel Duarte Neves

Coorientação Professora Cristina Graça

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

MED 4ª Ed.

Junho 2016

Dedicatória

Para a minha mummy, de quem sinto sempre a falta

“Torna o teu sonho real, acorda

Limpa as lágrimas e luta

Segue o teu caminho e escuta

A voz dentro de ti”

Boss AC

Para o meu baby, que está para chegar

“Hoje, a semente que dorme na terra

E se esconde no escuro que encerra

Amanhã nascerá uma flor

...

Sei que o melhor de mim

Está para chegar”

AC Firmino

Agradecimentos

Agradeço ao meu Pai e ao meu André por me acompanharem novamente neste processo;

Às minhas queridas Anita e Rita pela disponibilidade e incentivo;

Às professoras Isabel e Cristina pela orientação, ajuda e acompanhamento nesta experiência;

À EDDALM, professoras Ana Luísa Mendonça e Mafalda Deville, e Marlene Pereira pela cooperação na realização deste estágio;

E, naturalmente, às alunas do 5ºB envolvidas neste projeto, por se terem mostrado disponíveis e colaborarem na realização das minhas propostas.

Obrigada a todos!

Resumo

O Estágio de natureza profissionalizante e objeto de Relatório Final surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança (4ª edição), ministrada pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. O curso visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho numa Escola de Ensino Vocacional, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional nos domínios artístico, científico e relacional.

O presente relatório refere-se ao estágio concretizado na Escola de Dança Ana Luísa Mendonça (EDDALM) no ano letivo 2015/2016, no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea com alunos do 5º ano vocacional. O objetivo principal prendia-se com a aplicação de estratégias que ajudassem os alunos a desenvolver competências ao nível da musicalidade, de forma a potenciar melhorias na qualidade do movimento e da expressividade na performance.

A musicalidade com que o corpo dançante se move – para além de intrínseca do próprio movimento e do corpo vivo que o cria e produz – vive da exploração da relação entre o movimento e a música (quando este último elemento está presente). Especialmente em contexto de aula de técnica de dança, e frequentemente em contexto de performance, este recurso habitualmente acompanha a execução do movimento, orientando os alunos durante cada exercício ou coreografia. Com a implementação deste estágio pretendeu-se explorar a aplicação de estratégias, métodos e tarefas didáticas variadas que potenciassesem o desenvolvimento da musicalidade dos alunos envolvidos.

A investigação assentou na metodologia da investigação-ação e foi apoiada por vários instrumentos de avaliação, como os diários de bordo, grelhas de observação e registo audiovisual, os quais permitiram a recolha de dados e, assim, a orientação da estagiária no desenvolvimento do seu estudo, permitindo uma reflexão frequente e o conseqüente redirecionamento de estratégias, sempre que considerado necessário.

Após o desenvolvimento deste estágio, observamos que ao implementarmos na aula de técnica de dança contemporânea estratégias que frisavam promover a melhoria da musicalidade das alunas, conseguimos de alguma forma ajudá-las a adquirir ferramentas que as levaram a aperfeiçoar a sua performance ao nível da expressividade, pelo que consideramos positivo o balanço final desta intervenção.

Palavras-chave: musicalidade em dança; dança contemporânea.

Abstract

The vocational internship, object of this Final Report, comes within the framework of Master Course *Ensino de Dança* (4th Edition), presented by *Escola Superior de Dança* of *Instituto Politécnico de Lisboa*. This course aims to develop students' skills in context of working in a Vocational Education School, in a perspective of further training in artistic, scientific and relational domains.

The present report refers to the internship accomplished in *Escola de Dança Ana Luísa Mendonça* (EDDALM) in the academic year 2015/2016, within the subject of contemporary dance technique with 5th grade students. The main objective was the implementation of strategies to help students to develop competencies in terms of musicality, in order to promote improvements in the quality of movement and expressiveness in performance.

The musicality with which the dancing body moves – intrinsic to the movement itself and to the living body that creates and produces it – lives of the exploration of the relationship between movement and music (when this last element is present). Especially in the context of dance technique class, and often in context of performance, this feature usually goes hand-by-hand with execution movement, guiding students during each exercise or choreography. The implementation of this internship intended to explore the application of various strategies, methods and didactic tasks that increase the development of musicality of the students involved.

After the development of this internship, we observe that by implementing in contemporary dance technique class strategies, which promote the improvement of the musicality of the students, we can help them acquire tools that took them to improve their performance in terms of expressiveness. Such achievement can only be seen and regarded as positive bottom line of this intervention.

Keywords: musicality in dance; contemporary dance.

Índice

Dedicatória	1
Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice	5
Índice de Tabelas	6
Índice de Gráficos	7
Lista de Siglas	7
1. Introdução.....	8
2. Caracterização do Contexto do Estágio	10
2.1. Instituição de Acolhimento	10
2.2. Pertinência do Estudo.....	12
2.3. Questão de partida	13
2.4. Objetivos	14
I. Gerais	14
II. Específicos.....	14
3. Revisão Bibliográfica	15
3.1. A Musicalidade	15
I. Definição de Musicalidade	15
II. A Musicalidade na Dança.....	18
III. A Música no Corpo que Dança	19
IV. A Relação Entre a Música e a Dança	21
V. A Música nas Aulas de Técnica de Dança	23
VI. O Treino da Musicalidade do Bailarino	29
3.2. Técnica de Dança Contemporânea	31
I. Breve Perspetiva Histórica	31
II. Práticas e Perspetivas Atuais.....	36
3.3. A Adolescência.....	39
4. Metodologia de Investigação	42
4.1. Investigação-Ação	42
4.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação	45
4.3. Planificação da Intervenção.....	48
4.4. Elaboração do Plano de Ação	50

I. Estratégias Pedagógicas.....	50
II. Planos de Aulas	54
4.5. Amostra	59
5. O Estágio.....	60
5.1. A Intervenção Pedagógica.....	60
I. Fase de Observação Estruturada.....	60
II. Fase de Participação Acompanhada.....	61
III. Fase de Lecionação Efetiva.....	62
IV. Colaboração em Atividades.....	64
5.2. Análise de Dados	65
5.3. Conclusões.....	72
6. Bibliografia.....	74
I. Apêndices.....	i
Apêndice A. Grelhas de Observação	ii
Apêndice B. Diários de Bordo	vi
II. Anexos	xi
Anexo A. Projeto Educativo da EDDALM.....	xii
Anexo B. Conteúdos Programáticos da EDDALM.....	xxv

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Plano de Estudos do curso básico de dança no 9º ano (3º ciclo)	10
Tabela 2 - Grelha de Observação	46
Tabela 3 - Diário de Bordo na Observação Estruturada.....	47
Tabela 4 - Diário de Bordo na Participação Acompanhada e Lecionação Efetiva	47
Tabela 5 - Planificação do Estágio.....	48

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Inicia o exercício a tempo.....	66
Gráfico 2 – Mantém a pulsação durante o exercício	66
Gráfico 3 – Termina o exercício a tempo.....	67
Gráfico 4 – Diferencia acentos musicais do movimento (in/out).....	68
Gráfico 5 – Liga o movimento no espaço-tempo.....	68
Gráfico 6 – Relaciona dinâmicas do movimento com a música	69
Gráfico 7 – Adapta-se a mudanças de andamento da música	70

Lista de Siglas

EDDALM – Escola de Dança Ana Luísa Mendonça

ESD – Escola Superior de Dança

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

1. Introdução

A música e a dança apresentam uma ligação quase indissociável, repleta de possibilidades de imbricações orgânicas diversas. A música apresenta-se frequentemente como uma força expressiva na dança, podendo direcionar a estrutura coreográfica nomeadamente ao nível da dinâmica e do ritmo.

No âmbito das aulas de técnica de dança, a música revela-se como uma importante ferramenta de apoio ao ensino, visto que pode facilitar a compreensão do bailarino sobre determinado movimento, ajudando-o no desenvolvimento da qualidade e expressividade do seu movimento. Considerando que o treino da musicalidade – “particularidade, característica ou estado do que é musical; tendência natural, sensibilidade ou talento para criar ou tocar música; sensibilidade para contemplar música; encadeamento harmonioso”. (Dicionário Online de Português, 2015) – pode ser cuidado nas aulas de técnica, a música escolhida para cada momento deve suportar métrica e ritmicamente a estrutura dos exercícios, realçando ainda outros elementos musicais, para suporte da fisicalidade do bailarino.

Este estágio surgiu pela vontade aprofundar o entendimento dos estudantes sobre a relação entre a dança e a música com o intuito de, através de uma escuta ativa da música, poderem melhorar a musicalidade e expressividade do seu movimento. O trabalho, aplicado no contexto do Ensino Artístico Especializado em Dança, recaiu sobre a música como estímulo para a performance em dança, permitindo assim incidir sobre a vertente mais artística do treino em dança. O estímulo auditivo foi, então, a base deste projeto, conduzindo à importância da expressividade do corpo, a qual os alunos desenvolveram através de um processo de exploração, reflexão e treino. Este estágio pretendeu ser um processo de constante ponderação acerca das estratégias que foram sendo adotadas no seu desenrolar, e teve como principal intuito o desenvolvimento da qualidade do ensino da dança, proporcionando experiências enriquecedoras aos alunos, de forma a motivar para a construção do “eu” artístico.

A motivação para a escolha da temática de desenvolvimento de competências musicais resultou de uma afinidade ao tema, que advém não só da vivência enquanto aluna, mas também da experiência pessoal enquanto docente, pois é frequente detetar dificuldades nos alunos na demonstração de uma sensibilidade musical apurada. A pertinência deste estudo prende-se, então, com a convicção de que o amadurecimento de uma perspetiva da Dança enquanto forma de Arte por parte dos alunos aspirantes a bailarinos necessitar do acréscimo de outras componentes para além da execução técnica. Assim, a função do professor de dança passa por ajudar o aluno a consciencializar o seu

corpo para a execução técnica, mas também por sensibilizá-lo para uma interpretação expressiva através do movimento. Com este estágio, centrou-se o foco no desenvolvimento da musicalidade dos alunos, com vista à estimulação da expressividade da sua performance em dança contemporânea.

A seleção da EDDALM para acolhimento do estágio, para além de uma questão de viabilidade geográfica, recaiu essencialmente nas especificidades artísticas que caracterizam a escola, a qual se propõe promover o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos perspetivar uma carreira profissional na área da dança. Visou-se, então, uma integração e participação ativa no desenvolvimento da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com a intenção paralela de observar, registar, analisar e refletir sobre a prática do tema proposto.

O presente relatório está dividido em quatro secções principais: na primeira será caracterizado o contexto em que foi implementado o estágio, a pertinência do estudo, com a consequente identificação da questão de partida e os objetivos do estágio; na segunda parte será explorada a revisão da bibliografia, que sustenta teoricamente o desenvolvimento do projeto; na terceira será abordada a metodologia e o plano de ação, sendo apresentados os instrumentos de investigação implementados, a descrição das etapas do estágio e das estratégias aplicadas; e por fim serão apresentados os resultados observados e as posteriores conclusões.

No capítulo referente à Revisão Bibliográfica apresenta-se um breve enquadramento das diversas temáticas que abraçam o tópico desenvolvido. Assim, revêm-se definições de musicalidade de vários autores, analisa-se a evolução da técnica de dança contemporânea nas últimas décadas – nomeadamente na sua relação com a música e a importância do desenvolvimento da musicalidade do bailarino como estratégia de desenvolvimento da sua expressividade artística – e, por fim, aborda-se de forma breve as características próprias do período da adolescência, no que diz respeito à identificação do indivíduo e da forma como esta pode influenciar o seu desenvolvimento como bailarino expressivo, que assume a sua própria forma de ser e de estar na dança.

Visto que o objetivo principal deste estudo se prendeu com a procura de estratégias que potenciem o desenvolvimento expressivo do aluno de dança através dos conteúdos musicais, optámos por integrá-lo num paradigma de investigação interpretativo, utilizando para tal o que a literatura identifica como a metodologia de investigação-ação. Esta metodologia permite uma constante reflexão sobre os processos implementados e o consequente reajustamento das estratégias que serão aplicadas na fase seguinte.

2. Caracterização do Contexto do Estágio

2.1. Instituição de Acolhimento

Este estágio teve lugar na EDDALM, advindo esta escolha de dois fatores principais: a sua localização geográfica e a especificidade artística que a caracteriza, pois pretende potenciar as capacidades dos seus alunos para perspetivarem uma carreira profissional na área da dança, o que vai de encontro aos interesses para a aplicação deste estágio.

A Direção Artística da escola está a cargo de Ana Luísa Mendonça. A EDDALM está sedeadada desde 2000 em Oliveira de Azeméis, tendo em 2003 aberto um novo polo em São João da Madeira, presentemente instalado no espaço do Oliva Creative Factory. A instituição pertence à rede de escolas do ensino particular e cooperativo, sendo reconhecida desde 2010 pela DREN como escola do Ensino Artístico Especializado em Dança, tendo autonomia pedagógica. Além do curso vocacional, no qual foi desenvolvido o estágio em questão, esta entidade apresenta oferta em cursos livres de dança clássica (Royal Academy of Dance), dança contemporânea, dança criativa, dança jazz, dança para bebés, hip hop, sapateado, danças de salão, teatro, yoga e karaté. (Oliva Creative Factory, 2013).

O curso vocacional da escola “potencia a aquisição de competências, do domínio técnico, artístico e social, que permitam aos alunos perspetivarem uma carreira profissional na área da dança.” (Mendonça, 2014, p. 5).

O plano geral de estudos do Curso Básico de Dança apresenta a seguinte estrutura:

Tabela 1 - Plano de Estudos do curso básico de dança no 9º ano (3º ciclo) ¹

<i>Área de Formação</i>	<i>Componente de Formação 9º ano</i>	<i>Total de Horas</i>	<i>Períodos Semanais ²</i>
<i>Formação Vocacional</i>	Técnicas de Dança	900	20
	Música	90	2
	Oferta Complementar ³	90	2

¹ Informação retirada da Portaria nº 225/2012 de 30 julho, Anexo I.

² Cada período letivo corresponde a blocos de aulas de 45 minutos. (Portaria 225/2012).

³ A Oferta Complementar é gerida em função dos recursos de cada escola, não podendo a sua carga letiva ser transferida para outra disciplina. (Portaria 225/2012).

Atualmente, na formação especializada do bailarino em Portugal, a Técnica de Dança Contemporânea – ou, em algumas escolas, a Técnica de Dança Moderna – é habitualmente inserida no início da sua formação vocacional, ou seja, no 5º ano de escolaridade, o qual corresponde ao 1º ano do ensino vocacional. O curso básico de dança pretende, essencialmente, desenvolver nos alunos aptidões ou talentos numa determinada área artística, visando a sua formação técnica, criativa e expressiva, necessária ao exercício da arte. Deste modo, as técnicas de dança tomam o lugar primordial nesta construção do bailarino, aliando a técnica de dança clássica e a técnica de dança contemporânea, sendo estas as atualmente reconhecidas como potenciadoras das capacidades técnicas e artísticas dos alunos. Contudo, e tal como refere Casto (2007, p. 124) “É preciso saber lidar com a indispensável disciplina técnica, sem bloquear a sensibilidade e a imaginação do dançarino, sem as quais ele nunca será um artista completo.”

2.2. Pertinência do Estudo

A temática deste estudo prende-se com a intenção de promover o desenvolvimento da musicalidade, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do movimento e da expressividade na performance do bailarino. A escolha deste tema resultou de um interesse pessoal por esta componente artística do movimento dançado, que permite uma intervenção artística aliada à técnica de dança, especificamente no âmbito do movimento contemporâneo, potenciando a interpretação expressiva. Além disso, a frequente identificação de dificuldades referentes à ligação da dança com a música que a suporta, experienciada no terreno, incentivou o desenvolvimento de um projeto desta natureza.

Pretendeu-se desenvolver o estágio no âmbito de aulas de técnica de dança contemporânea, pelo facto de esta ser a técnica de preferência pessoal, mas também por ainda não ter sido desenvolvido nenhum outro trabalho de investigação ao nível dos estágios incluídos em estudos de mestrado no ensino vocacional da dança no nosso país, relacionado com a melhoria da musicalidade dos alunos no contexto desta disciplina, procurando-se assim “modificar ou expandir as relações entre música e movimentos” (Schroeder, 2000, p. 67).

Neves (2015, p. 116) indica que o estudo do ritmo “é um fator determinante no desenvolvimento dos estudantes de dança, e que este deve ser feito do ponto de vista teórico, mas principalmente do ponto de vista prático, de sentir e reproduzir os diferentes ritmos musicais no corpo e no movimento.” Para além disso, “o *timing* considerado como a adaptação da execução do movimento à estrutura rítmica, resulta, pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, num factor temporal que deve ser intencionalmente trabalhado nas aulas de dança.” (Alves, 2007, p. 72).

Também Batalha e Macara (2007, p. 29) defendem que “Rhythm behavior in dance is very important. (...) the time component is of extreme importance for the artistic, expressive, and communicative aspects because it affects the dynamics of emotions, which are reflected in dance.”

Desta forma, a tónica desta investigação recaiu sobre a música como ferramenta para conseguir desenvolver as qualidades técnico-motoras e artístico-expressivas dos alunos de dança envolvidos.

2.3. Questão de partida

A importância da sensibilidade artística dos alunos de dança já várias vezes foi questionada, nomeadamente em anteriores relatórios de estágio na ESD, como por exemplo: “Deverão os primeiros anos de formação do bailarino ser focados apenas no domínio dos conteúdos técnicos ou deverá a sua atenção ser também despertada para os conteúdos de carácter artístico?” (Pinho, 2013, p. 2). Por considerarmos que a componente artística deve ser desenvolvida a par dos conteúdos técnicos, pretendeu-se com este estudo que a articulação entre o trabalho técnico e o desenvolvimento da musicalidade – que acreditamos ser também estruturante da aquisição de competências em dança – contribuísse para a melhoria das capacidades artísticas dos alunos, pois, como refere Pinho (2013, p. 6), “a sensibilidade musical compõe, sem dúvida, um dos elementos a explorar quando falamos do desenvolvimento da sensibilidade.”.

Deste modo, entendemos que o ensino de uma técnica de dança não se pode cingir apenas ao treino físico de um corpo. A excelência, o rigor e a veracidade de uma técnica vão para além da mera execução correta de passos e movimentos, só é possível atingir estes objectivos se for aliada à incorporação da sua expressividade e do seu sentido artístico. (Brito, 2013, p. 19).

Assim, a questão de partida que colocamos é:

*Como promover a musicalidade dos alunos de dança,
no âmbito das aulas de Dança Contemporânea?*

2.4. Objetivos

I. Gerais

- Promover o desenvolvimento da musicalidade nos alunos e melhorar a sua performance ao nível da expressividade.

II. Específicos

- Desenvolver a capacidade de entender e respeitar a pulsação e o ritmo da música na execução do movimento;
- Potenciar a melhoria da qualidade de movimento através da compreensão da estrutura da música e do seu fraseado;
- Promover a compreensão das possibilidades dinâmicas do movimento através da compreensão das características da música;
- Ajudar os alunos a desenvolver a noção da complementaridade entre a música e a dança;
- Aumentar o conhecimento dos alunos sobre diferentes registos/estilos musicais (ex. pop, rock, eletrónica, reggae, clássica, R&B, etc.).

As estratégias escolhidas para a prossecução destes objetivos serão descritas e analisadas em detalhe no capítulo dedicado à metodologia (cap.4), e já de seguida, com o intuito de melhor contextualizar o presente trabalho, apresentamos a revisão da literatura que serviu de base para a construção deste estágio e conseqüente relatório (cap.3).

3. Revisão Bibliográfica

3.1. A Musicalidade

I. Definição de Musicalidade

O Dicionário online de Português (2015) e o Infopédia Dicionários Porto Editora (2015), definem Musicalidade como: 1. Qualidade do que é musical, 2. Sonoridade agradável ou harmoniosa, 3. Tendência natural para criar ou tocar música, 4. Sensibilidade para contemplar música.

No contexto específico da dança, Cotê-Laurense (2000, pp. 177-178) define musicalidade da seguinte forma:

(...) musicality is more than moving to the beat. (...) Phrasing in music integrates not only changes in rhythm, but also the melodic and harmonic line and tone quality. (...) musicality refers to sensitivity to music as a whole, which includes not only rhythm but also melody, harmony and tone colour.

No âmbito da teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner em 1983, é proposto que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências, sendo a Inteligência Musical definida pelas “habilidades na atuação, na composição e apreciação de padrões musicais; permite a percepção especial de organização de sons de forma harmoniosa e criativa. (...) a Inteligência humana pode ser desenvolvida, por meio da mediação de um Educador comprometido e atento às necessidades da criança.” (Mallmann & Barreto, s.d., p. 3 e 5).

A musicalidade e a sensibilidade para a música podem ser qualidades inatas, mas poderão também ser competências desenvolvidas e adquiridas através de trabalho específico. Schroeder (2005) defende existir uma grande falta de clareza nos discursos dos educadores em relação aos conceitos de musicalidade e “musicalização”. Assim, torna-se pertinente, no desenvolvimento deste trabalho, definir alguns conceitos sobre os componentes básicos da música.

No âmbito da sistematização teórica da música, é importante referir que são vários os elementos identificados como seus constituintes:

- A dinâmica baseia-se na intensidade, na energia, e na “intenção” com que a música é tocada. Pode ser “forte” ou “piano”, mas pode também ser “*staccato*” ou “*legato*”;
- A intensidade é “a propriedade que os sons apresentam de serem apresentados com maior ou menor força” (Schroeder, 2000, p. 22), variando entre “*pianíssimo*” e “*fortíssimo*”;
- O tempo/andamento estabelece a velocidade da música, variando de lento a rápido, podendo acelerar ou desacelerar; “Por tempo musical entendemos um batimento regular ou um certo número de batimentos regulares por minuto, que nos é dado ou pela indicação do andamento no início da partitura (...), ou pela indicação do tempo metronómico” (Neves, 2015, p. 108); “the speed of a pulse” (Zallman, 1971, p. 81); “tempo would indicate the rate of speed of the pattern” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175);
- A pulsção marca a regularidade do tempo, ou seja, é o “padrão consensual, sonoro, regular, constante” (Schroeder, 2000, p. 11); é uma “unidade abstrata de medida do tempo musical, a partir da qual se estabelecem as relações rítmicas” (Porto Editora, 2015); “the regular recurrence of equal phenomena (...) the first and strongest event of any metric grouping or measure” (Zallman, 1971, p. 81); “the beat is the temporal unit of a musical piece” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175);
- A métrica musical é “uma hierarquia num grupo de pulsações, com a alteração periódica de tempos ou pulsações fortes e tempos ou pulsações fracas.” (Neves, 2015, p. 111); “meter is the structure of the musical piece” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175);
- O ritmo resulta da formação de um padrão regular entre o som e o silêncio; “any organization of strong and weak stresses” (Zallman, 1971, p. 81); “rhythm pertains to the timing of sounds” (Cotê-Laurence, 2000, p. 178);
- O acento corresponde à ênfase de certos tempos ou notas fornecida quer pelo ritmo, quer pela melodia; é o realce atribuído a uma nota, acentuação da altura ou duração de um acorde ou pulsação (Dicionário Online de Português, 2015); “the accent is the stressed beat, normally the first beat of the measure” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175);
- A duração “represents the length of a sound” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175);
- O compasso é uma organização métrica que pode ser binária, ternária ou quaternária, simples, composta ou irregular;

- A frase musical “parte de um discurso musical, pontuada em geral por uma cadência, que forma ou exprime um pensamento musical completo” (Porto Editora, 2015);
- A forma equivale à organização da estrutura da música;
- O timbre corresponde à qualidade do som e é o que permite distinguir os diferentes instrumentos;
- A altura pode ser grave ou aguda;
- A melodia é a sucessão de notas, associada a um ritmo;
- A harmonia resulta da sucessão de acordes, explícitos ou implícitos na música.

II. A Musicalidade na Dança

A música é, habitualmente, um suporte dinâmico do movimento, visto que “It is indeed difficult to listen to music without doing some form of physical action, or to dance with the absence of some form or aspect of music.” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175). A musicalidade pode advir de uma aptidão natural, mas também é passível de ser trabalhada, tal como a própria técnica de dança. Ambas devem ser desenvolvidas durante a formação do bailarino, visto que são meios facilitadores da capacidade de comunicação – considerando a comunicação como o “ato ou efeito de comunicar; troca de informação entre indivíduos através de um código comum ou do próprio comportamento; o facto de comunicar e de estabelecer uma relação com algo ou alguém; o que se comunica” (Infopedia - Dicionários Porto Editora, 2015).

A dificuldade de alguns alunos de dança em relacionarem o seu movimento com a música foi constatada no terreno, pela experiência enquanto docente, e reforçada pela partilha de experiências com colegas. As complicações identificadas resultam essencialmente de quatro dificuldades gerais apresentadas pelos alunos:

- Dificuldade em perceber e respeitar a estrutura das secções musicais;
- Dificuldade em se manter na pulsação da música durante a execução do movimento;
- Dificuldade em aliar as dinâmicas da música à execução do movimento;
- Dificuldade em utilizar os momentos de respiração indicados pela música de modo a facilitar a execução do movimento.

Abordando a questão da formação em Música dos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de um modo geral, esta disciplina pretende promover o desenvolvimento da acuidade musical. Segundo Carvalho (2011, p. 5), “no ensino artístico de dança, a música deverá ter o papel de fomentar e sensibilizar a musicalidade do movimento dos futuros bailarinos.” Visto que os alunos de dança necessitam de construir uma sensibilidade própria relativa à duração do movimento, pretende-se que a apreciação musical seja realizada “no sentido de estimular os canais corporais dos alunos, de modo a possibilitar uma fecunda interiorização musical.” (Carvalho, 2011, p. 14).

Students must therefore learn about basic elements of rhythm at the onset of their training in order to move efficiently. (...) they must be able to identify the accent, differentiate between different meters, recognize various rhythmic patterns made up of different durations, and maintain a tempo. (Cotê-Laurence, 2000, p. 175).

III. A Música no Corpo que Dança

This quality [musicality] in dance seems to be something that emanates from every muscle of the dancer's body. It is not something that can be measured precisely, like the angle of turnout or the height of a jump. But it is there to various degrees, or else conspicuously lacking, in all dancing. (Teck, 1994, pp. 3-4).

Segundo Teck (1994), a musicalidade influencia a atuação de todos os intervenientes relacionados com a execução do movimento dançado. Na opinião da autora, para os coreógrafos, a escolha musical realizada para uma determinada coreografia, pode contribuir fortemente para marcar o seu estilo individual e potenciar a atração do público para a peça. Para os bailarinos *performers*, o facto de possuírem ou não uma relação especial com a música, poderá fazer com que sejam distinguidos dos restantes aquando de uma audição. Nesta linha de pensamento, Pinho (2013, p. 15) refere que “através da compreensão da música, o bailarino é capaz de dar mais textura e dinâmica a uma coreografia, aproveitando os seus diferentes elementos na projeção do movimento e uso de energia.”

A musicalidade é, contudo, um “conceito subjetivo, dependendo da sensibilidade de quem interpreta e de quem percebe o movimento.” (Pinho, 2013, p. 14). No entanto, ela é essencial para construção de um corpo expressivo, visto que influencia a qualidade da interpretação do bailarino, pois “a Dança serve-se do suporte emocional e expressivo que a Música confere ao movimento, estabelecendo uma ligação comunicativa com o público.” (Laranjeira, 2014, p. 16). Esta influência advém, portanto, da capacidade que o intérprete apresenta na identificação de texturas musicais e na facilidade que detém em as aliar à execução do movimento, tornando assim a sua dança repleta de intenções. Por sua vez, Schroeder (2000, p. 4) afirma que a música “só se sustenta na dança como força expressiva, não como cerne. (...) Considerar ou não a música indispensável à dança é mera opção pessoal que não influi na legitimidade da criação coreográfica.”

A qualidade da performance do bailarino depende também da forma como este regula a sua respiração, pois este domínio promove uma melhor gestão da energia empregue e o consequente controlo do movimento, facilitando assim a sua execução e conferindo-lhe uma maior qualidade técnica e artística. “A catch of breath on a moment of hesitation or anticipation may provide time both to reflect on what has just happened and to heighten the impact of what is about to happen.” (Ashley, 2008, p. 141). Cada fase do processo de respiração ajuda numa tarefa específica: a inspiração propicia a expansão, a sustentação do

ar promove a suspensão do movimento, e a expiração ajuda no colapso. “Regardless of whether there is an outer rhythm (beat/meter) for a movement phrase or not, the inner rhythm (breathing) is the key as it launches and shapes a dancer’s movements.” (Alan Danielson in Diehl & Lampert, 2014, p. 48). Os momentos ideais para cada tipo de respiração são também frequentemente indicados pela música que acompanha o movimento, pelo que o bailarino deve estar atento e recetivo a estas orientações externas, agregando-as à sua harmonia interior. Tal como sugere Laranjeira (2014, p. 19), “(...) a respiração confere qualidade ao movimento e facilita a sua execução. Deste modo, a expressividade do bailarino é patente na sua intenção e na intensidade que imprime a cada passo ou movimento.”

A performance do bailarino deve, portanto, combinar os impulsos musculares com o jogo entre o corpo e o tempo balizado pelo fraseado musical, aliando-os aos ritmos e qualidades implícitas na dança. O bailarino deve, então, encontrar e criar o seu próprio ritmo e respiração através da musicalidade do seu corpo, sendo esta também guiada pela musicalidade do ouvido. Schroeder (2000, p. 23) defende que “(...) há uma ligação direta entre a «força» física embutida nos fenômenos sonoros e os movimentos, que impõe às pessoas reações musculares imediatas no contato com os sons e, por consequência, com as músicas.” Constata-se então que a energia musical influencia a dinâmica do movimento, considerando essa relação de ações e reações entre sons e movimentos.

“The intensity structure is essential in the artistic performance, for expression and communication, because it shows the emotional dynamics of the dance.” (Batalha & Macara, 2007, p. 30). Isto porque “(...) a Música tem na Dança um papel fundamental, pois proporciona o ambiente necessário à qualidade expressiva do movimento. O bailarino deverá ter sensibilidade musical de maneira que, ao exprimir as suas emoções, estas sejam transmitidas e compreendidas pelo público.” (Laranjeira, 2014, p. 17).

A música pode também servir de indicador de como, quando e onde o bailarino deve estar. “Like design in space, time plays an intrinsic part in the organization of movement for choreography.” (Ashley, 2008, p. 138). Uma pausa ou uma suspensão podem ajudar a captar a atenção do público, pois o tempo afeta a dinâmica de qualquer movimento. “The dynamics and textures of a dance are like the colors of a painting. They create interest and contrast, as well as conveying much of the choreographer’s intentions.” (Ashley, 2008, p. 142).

IV. A Relação Entre a Música e a Dança

Tal como indica Ashley (2008), a relação entre a dança e a música pode ocorrer de variadas formas, podendo estas relacionar-se por correlação direta, co-existência, dissociação, visualização musical, pergunta-resposta, ênfase do carácter ou narrativa. Essa influência pode ocorrer em função de determinados elementos específicos constituintes da música, nomeadamente a sua dinâmica, que pode influenciar diretamente a dinâmica do movimento. O ritmo da música ou o acento de cada frase são também facilmente relacionados com a definição do movimento, tal como a forma estrutural da música pode direcionar a estrutura coreográfica.

The musical structures illustrate the dynamic and temporal design of movement, and vice versa. The goal of this restrictive approach is to develop a feeling for rhythmic structures and to recreate such structures in movement – and thus the development of (what is understood as) musicality in the dance. (Barbara Passow in Diehl & Lampert, 2014, p. 119).

Por sua vez, Sawyer (1985, pp. 24-27) apresenta algumas características base neste leque de possibilidades de relação da música com a dança:

- Sincronização
 - A estrutura da dança corresponde à estrutura da música;
 - O tempo da dança é o mesmo da música;
 - A dança usa os mesmos acentos e dinâmicas da música.
- Oposição
 - O tempo e qualidade da música e da dança estão em contraste;
 - A dança altera os acentos, não se aliando aos acentos fornecidos pela música;
 - A organização formal da música é ignorada;
 - A dança e a música apresentam disparidade estilística.
- Assimilação (mistura das anteriores)
 - O uso do esquema métrico é aliado à fluidez rítmica, enunciada por algum elemento específico da música, como a melodia;
 - A dança não se sustenta numa relação estética com a música, mas misturam-se técnicas de forma subtil e flexível;
 - A força da relação entre a música e a dança recai nas várias combinações e permutas disponíveis.

Na opinião de Schroeder (2000, p. 5), o contacto entre música e dança acontece especialmente em três secções básicas:

- Tempo – simultaneidade de durações, manifestando-se no ritmo, pulsação, fraseado, partes e andamento;
- Intensidade – utilização da energia, refletindo-se nas texturas e densidades sonoras e na plasticidade do movimento;
- Caráter – reflexões estéticas, apoiadas nas impressões, ambientes, sentimentos e estados de humor sugeridos pela associação.

O mesmo autor (Schroeder, 2000, p. 37) identifica as funções da música na dança:

- Bloqueadora – dos sons residuais do ambiente, ajudando o público a focar-se;
- Atrativa – sobrepondo-se aos ruídos, chamando a atenção do público;
- Dimensionadora – através dos sons e climas, ajudando à construção estética;
- Fluxo do tempo – isolando o público do tempo cronológico.

Contudo, é importante lembrar que a música nem sempre está presente, e que “a manutenção da audiência a uma dança sem música vale redobrado esforço, os sentidos se tornam mais atentos, mais prestativos, quando não são abarrotados de estímulos.” (Schroeder, 2000, p. 47). O mesmo autor (Schroeder, 2000, p. 34) defende ainda que “as relações podem ser construídas tanto nas semelhanças como nas diferenças”, e que “numa relação praticamente de simbiose, ambas [a música e a dança] compõem um quadro de imbricações perfeitamente orgânico – excetuando-se, evidentemente, aquelas situações em que o conflito entre elas é intencional.” (Schroeder, 2000, p. 1).

Música e dança não são construções, são acontecimentos e, portanto, envolvem todos os procedimentos sensíveis implicados nessa condição. (...) Música e dança acabam por somar riquezas, ampliando o alcance sugestivo e as possibilidades de articulação, revigorando, assim, sua força expressiva, uma na outra. (Schroeder, 2000, pp. 32-33).

V. A Música nas Aulas de Técnica de Dança

No âmbito das aulas de técnica de dança, os exercícios são geralmente acompanhados pela música. Esta componente tem a seu cargo a tarefa de guiar os alunos durante a execução dos exercícios, indicando-lhes certas características específicas do movimento. Apesar das inúmeras vantagens da presença de um acompanhador musical nas aulas de técnica de dança, apontadas nomeadamente por Laranjeira (2014), visto que essa é uma escassa realidade nas Escolas de Ensino Especializado de Dança em Portugal, optou-se por focar a atenção deste estudo na contribuição da ação do professor de dança no que diz respeito às escolhas, manipulação e utilização da música como ferramenta de apoio às aulas. É importante referir que esta tarefa amplia consideravelmente o tempo de preparação das aulas, pois o professor necessita de pesquisar na sua base de dados as músicas que se adequam, em termos de velocidade, ritmo, qualidade e dinâmica aos exercícios que pretende desenvolver.

Tal como indica Neves (2015, pp. 192-196), a música gravada nas aulas implica que o professor:

- Tenha uma grande biblioteca musical e continue sempre a pesquisar, de forma a poder escolher a música certa para o exercício pensado;
- Possa escolher uma música e adaptá-la ao exercício a desenvolver, sem deturpar os seus objetivos, podendo para isso utilizar programas informáticos de edição musical;
- Deva escolher músicas que cativem os alunos, em função dos grupos etários a que se destinam;
- Deva escolher músicas que ajudem na realização do movimento pedido;
- Deva escolher a música pelo seu carácter e pelo ambiente que cria.

A mesma autora (Neves, 2015) menciona também que o professor:

- Pode trabalhar com os alunos em silêncio, sem recurso a música, para ajudá-los a encontrar o ritmo e a 'musicalidade' do movimento por si próprios;
- Deve ajudar à compreensão do ritmo através das indicações de voz;
- Pode ele próprio tocar instrumentos para acompanhar a própria aula.

Contudo, este projeto pretendeu ir além da análise das escolhas musicais do professor para as aulas de determinada turma. Pretendeu experimentar estratégias, métodos e tarefas didáticas que se consideraram passíveis de impulsionar o desenvolvimento dos alunos no que respeita ao refinar da qualidade da sua musicalidade aquando da execução do movimento dançado.

Cabe ao professor facultar aos alunos uma experiência musical enriquecedora e motivante. É importante desenvolver, nos alunos praticantes de dança, a sensibilidade musical aliada ao movimento e à expressividade, porquanto essas experiências gerarão significados importantes para a motivação e consequente autorrealização e autossatisfação nas tarefas propostas, tanto ao nível da performance como do aperfeiçoamento técnico. (Francês, 2013, p. 42).

Tendo em conta que a maioria das estratégias implementadas neste estágio se basearam na manipulação de música gravada, é importante referir que se considera que este recurso apresenta uma interação limitada entre a escolha musical realizada antecipadamente pelo professor e a atuação dos alunos na aula. Esta relação inanimada não permite facilmente uma adequação às circunstâncias, sejam estas relativas à velocidade ou duração do aquecimento em função da temperatura da sala, ou às flutuações de humor dos alunos ou do próprio professor, à falta de energia premente por vezes numa aula, ou à agitação excessiva apresentada pelos alunos em determinado dia, entre muitas outras situações que nem sempre são suscetíveis de ser previstas.

Na opinião de Teck (1994), a musicalidade influencia a atuação de todos os intervenientes relacionados com a execução do movimento dançado, referindo que para os professores a música pode sustentar ou prejudicar uma aula, enquanto para os estudantes bailarinos, uma maior consciência sobre a relação entre música e dança poderá ajudá-los a corresponder melhor ao aumento da dificuldade técnica dos exercícios numa aula.

Por sua vez, Sawyer (1985) indica que numa aula, o tempo é limitado, e a preocupação principal do professor habitualmente se centra nos erros técnicos que é necessário corrigir, pelo que questiona como pode o professor de dança lidar adequadamente com a música. Defende que combinar a falha frequente em providenciar música adequada – por parte de professores ou acompanhadores – com o facto de os bailarinos tendencialmente trabalharem de forma mecânica e dissecarem as frases rítmicas em função da junção dissociada que fazem dos passos, potencia a criação de autómatos. Aponta que a falta de sentido musical dos alunos não deve ser ignorada pelos professores, e que as crianças apresentam facilmente uma resposta cinestésica à música. Assim, sugere que a reação muscular imediata à audição da música é preciosa e deve, portanto, ser encorajada e canalizada. Deste modo, defende que a capacidade de execução musical através do corpo pode ser orientada e desenvolvida, de forma a propiciar a maturação das habilidades musicais apresentadas pelos alunos. Tal como referiu Balanchine, “I think that,

with intelligent appreciation, any student can develop certain sensitivities to music that will improve the quality of her dancing immeasurably.” (citado por Teck, 1994, p. 1).

Thousands of hours are spent acquiring the physical skills necessary to dance, but very few dancers spend even a dozen hours learning about music. An understanding of music is not obtained by osmosis nor by following the beat of a stick. It is a delicate, difficult and lovely subject, and must be wooed with as much ardor as you would devote to turnout and extensions. (Paul Draper citado por Teck, 1994, p. 69).

Numa aula de dança, o ritmo assume um papel preponderante. “Among many elements of rhythm, those most relevant to dance are the beat, accent, meter, duration, rhythmic pattern, and tempo.” (Cotê-Laurence, 2000, p. 175). A utilização da música nas aulas necessita de uma progressão que acompanhe o desenvolvimento técnico dos alunos e se adeque também às idades que apresentam. Desta forma, a música utilizada como acompanhamento para a aula deve começar por apresentar um padrão mais marcado e repetitivo, evoluindo até estilos mais complexos – que inclusivamente podem não apresentar uma estrutura métrica regular – em função da idade e conhecimento dos alunos.

First, rhythm was seen as a basic response of the body to some internal or external stimulus. (...) Second, rhythm is related to the dynamics and timing of movement. (...) rhythm stresses accent in the movement, and that the accent provides a change in the dynamics of that movement. (...) Third, rhythm is related to musicality. Instructors perceived musicality as an umbrella term which signifies a general sensitivity to music and, therefore, includes rhythm. (Cotê-Laurence, 2000, p. 181).

Contudo, é importante mencionar que, de acordo com Ashley (2008), o acompanhamento musical, além da música nos seus mais diversos registos, pode passar pela utilização do silêncio, da voz, ou mesmo de sons, nomeadamente da natureza. É importante reter esta possibilidade, já que a música e a dança não têm de se corresponder exatamente, pois a dança tem uma vida rítmica própria.

The music employed [in dance class] must be functional to its purpose; that is, simply, to support metric and rhythmic structure of the exercises and to bend all its elements – melody, harmonic phrase, and rhythmic texture – to the physical support of the dancer, relieving him of the necessity of constant counting. (Zallman, 1971, pp. 77-78).

Segundo Sawyer (1985), são vários os fatores determinantes na seleção musical realizada pelo professor para uma aula. Cada música, destinada à realização de determinado exercício, deve ter em conta vários elementos:

- O tempo e velocidade devem ser apropriados às características do movimento;
- A qualidade cinestésica e pulsação devem corresponder às necessidades da execução do movimento;
- Os acentos e a energia que a música emana devem favorecer a realização do movimento pretendido;
- A música deve apresentar uma métrica adequada ao exercício em questão;
- O fraseado deve ser claro, criando o ritmo apoiado nas respirações e suspensões necessárias;
- A qualidade e o estilo da música devem ser ponderados.

Visto que é a exploração dos sons e silêncios que permite a expansão da musicalidade do bailarino, os estímulos auditivos são determinantes para o desenvolvimento da performance, tal como referem Mallmann & Barreto. Deste modo, é perceptível que “o conhecimento dos processos cognitivos envolvidos na percepção do ritmo, na planificação e na produção de respostas motoras correctas se torne crítico no planeamento de experiências adequadas de aprendizagem em dança.” (Alves, 2007, p. 75). A música é, assim, importante ao ponto de facilitar a compreensão do aluno em relação a determinado movimento. Sawyer (1985) aponta que, nas aulas, muitas vezes o problema da falta de musicalidade surge porque a música deve estimular ativamente o aluno e contrariar a sua tendência para usá-la apenas como metrónomo. Citando Edwin Denby, Sawyer (1985) observa que os bailarinos tentam manter o tempo regular da música, ignorando a variabilidade instintiva, a especificidade da respiração em dança e a forma rítmica da frase de movimento. Muitas vezes, a estratégia utilizada na aula passa unicamente por numerar as frases de movimento enquanto se dança, de forma a ajudar a memória a ser musical, além de física. Porém, estas indicações podem ser muito mais versáteis e estimulantes. “The acrobat listens to the music for tempo and guidance, aspiring to technical perfection alone; the dancer listens for tempo, content and interpretation.” (Sawyer, 1985, p. 83).

Schroeder (2000, p. 2) começa por referir que, enquanto músico acompanhador em aulas de dança, observava que “a ignorância de conceitos básicos da música dificultava a atuação dos alunos na aula de preparação técnica – resultando em frequentes atrasos de tempo, confusão de ritmos, dispersão de frases, etc.” Citando Adams, Teck (1994) expõe que, apesar da dificuldade na generalização acerca da bagagem musical dos estudantes de dança, estes apresentam normalmente uma grande exposição à música, porém não parecem ter gostos vastos, apresentando a tendência para ouvirem apenas um tipo de música. Além disso, não costumam saber contar a música, nem saber muito sobre formas musicais. A mesma autora (Teck, 1994) sugere, então, que lhes deve ser facilitado o contacto com uma maior variedade de estilos musicais e facultado o acesso a diferentes interpretações de uma mesma música.

Por sua vez, Neves (2015, p. 119) defende que “uma variada escolha musical para as aulas de técnica de dança contribuirá não só para desenvolver uma cultura de conhecimento de vários estilos de música nos alunos, mas também em última análise para (...) o desenvolvimento da qualidade e da expressividade do movimento.” A autora (Neves, 2015, p. 129) refere ainda que “na técnica de dança contemporânea, embora o ritmo continue a ser estruturante [como na técnica de dança clássica], o ambiente, carácter ou até mesmo o tipo de música utilizado desempenham também um papel fundamental.” Já Francês (2013, pp. 43-44) indica que “o professor pode procurar que a variável musical seja um acréscimo motivacional e não um elemento perturbador do sucesso e autorrealização dos alunos (...) [pelo que é] através da música o aluno constrói uma experiência sólida de motivação intrínseca.”

Por sua vez, Diehl & Lampert (2014), no seu livro “*Dance Techniques: Tanzplan Germany*”, entrevistam professores de várias técnicas de dança moderna/contemporânea que explicam a abordagem que fazem nas suas aulas, nomeadamente no que respeita à utilização da música:

- Alan Danielson recorda que “I just naturally define movement in terms of time. (...) But in class my focus is usually on rhythm and phrasing. (...) I use my voice a lot in class, it’s a great way to signify movement.” (p. 33);
- Anouk van Dijk aponta que “In class, music is used primarily to enhance the joy of dancing and to create an agreeable working atmosphere to help reduce the pressure of having to achieve something.” (p. 75), mas também que o ritmo “(...) is used to support motor skills acquisition (..) [and] is changed regularly to keep students attentive.” (p. 87);

- Barbara Passow afirma que “Musical parameters often provided a catalyst for modulating various qualities of a movement phrase or motif.” e explica que “(...) uses a variety of music styles (classical, latin, folk, world, jazz), (...) in order for students to become familiar with a myriad of music styles.” (p. 108);
- No que diz respeito à abordagem de Daniel Roberts, é explicado que ele “defined the musical shape of the movement; an intrinsic sense of body rhythm is developed, trained, and promoted by rhythmic changes in movement sequences.” (p. 181);
- Por sua vez, Gill Clarke “embraces sonorous and musical elements such as timing, rhythm, breath, and voice/language. (...) The choice of music is one way of trying to ensure that the movement sequence is (...) a movement puzzle to be explored, and a dancing experience” (p. 213);
- Para Jennifer Muller, “music is used as a pedagogic, emotional, and energizing medium. (...) Music is part of a strategy that creates a good working atmosphere and makes the hard work of training a little bit easier.” (p. 245);
- Sobre o trabalho de Lance Gries, é explicado que “Rhythm and motor learning are not determined through music, rather by use of the teacher’s voice”, (p. 290) e que dessa forma “Music can however be used in order to lead the group to another form of energy, to allow students to react to something external with their own internal rhythm.” (p. 280).

Assim, observamos que as abordagens que diferentes professores de técnica de dança contemporânea fazem à música é distinta e abrange várias vertentes. Os referidos professores concordam que a música é importante no trabalho da aula de técnica, e encaram-na como um elemento motivador na aula, o qual permite também diminuir a pressão que os alunos possam sentir para atingir o sucesso e corresponder ao que lhes é solicitado. Assumem também que a música pode servir para aumentar o conhecimento dos alunos sobre diversos registos musicais, que não ouvem por iniciativa nos seus momentos de lazer. São também referidas algumas estratégias de utilização da música nas aulas, nomeadamente o frequente foco da aula no ritmo e no fraseado da música/movimento, o uso do tempo para definição do movimento, e a recorrente utilização da voz como orientadora da execução do movimento. Resumindo, todos concordam com a importância do apoio musical na aula e no desenvolvimento da expressividade, pelo que de seguida revemos o que a literatura nos diz sobre como treinar e desenvolver a musicalidade no aluno de dança.

VI. O Treino da Musicalidade do Bailarino

“Musicality is trained when rhythmic-musical design is physically reproduced; this supports a consequential dialog between music and dance” (Barbara Passow in Diehl & Lampert, 2014, p. 123).

“A musicalidade na dança é uma musicalidade bastante particular que, embora possa manter algumas semelhanças com as «musicalidades musicais», movimenta-se por outras trilhas, possui outra plasticidade, oferece outras possibilidades.” (Schroeder, 2000, p. 87). Deste modo, conclui-se que o treino da musicalidade deve ser incentivado e cuidado nas aulas de técnica – mas é importante lembrar que no sistema de Ensino Vocacional este treino tem um auxílio no âmbito da disciplina de Música, enquanto componente da formação básica do bailarino, pois uma “(...) compreensão auditiva que possibilite uma interpretação da música é o que eles [bailarinos] mais precisam (...)” (Schroeder, 2000, p. 77). Esta disciplina, inserida no Curso Básico de Dança, pretende promover a acuidade musical do aluno, fomentar a apreciação musical e possibilitar a sua interiorização, promover a audição e reconhecimento de diferentes registos musicais, desenvolver a utilização da voz como instrumento musical e também a capacidade de explorar o ambiente sonoro. Contudo, esta aplicação deve ter em consideração que “os canais de absorção de conhecimentos mais sensíveis e abertos dos dançarinos são os canais corporais.” (Schroeder, 2000, p. 80) e que “qualquer trabalho com a dança deve respeitar e utilizar esse canal potente de compreensão a serviço do dançarino: o seu corpo em movimento.” (p. 85).

O treino pode então, nomeadamente, ajudar o aluno a manter a pulsação da música, a compreender a sua estrutura e o respetivo fraseado, e a aumentar o seu conhecimento sobre diferentes registos musicais e o seu enquadramento histórico. Assim, ao dominar estas competências, o aluno adquire a capacidade de manipular a sua musicalidade em função da sua própria sensibilidade ou do que lhe é solicitado pelo professor ou coreógrafo.

Defendemos, assim, que o desenvolvimento da musicalidade do bailarino é importante por esta ser uma capacidade promotora da sua expressividade, como anteriormente referido. Esta é, no entanto, uma temática difícil de abordar e analisar, devido à sua subjetividade, pois está aliada à capacidade de comunicação do intérprete, ou seja, a sua capacidade de passar uma mensagem para o outro, através de códigos estruturados e relevantes. O sucesso deste processo comunicativo varia, então, em função da sensibilidade de quem interpreta, conjugada com a de quem percebe. Recordando que a musicalidade corporal – que contribui para a otimização da capacidade expressiva do movimento – é influenciada pela musicalidade auditiva, ao dominar as competências de

âmbito musical, o aluno torna-se mais apto a manipular a sua própria musicalidade, visto que o fator individual tem uma grande repercussão na manipulação e expressão das emoções. Assim, o desenvolvimento desta aptidão ajudará os alunos de dança a construir um caminho mais forte artisticamente e a tornarem-se bailarinos de uma expressividade mais apurada.

Finalizando, consideramos que, pelo exposto, a utilização da música como ferramenta de auxílio ao ensino em contexto de aula de técnica de dança contemporânea deve essencialmente suportar duas necessidades básicas:

- Ajudar os alunos na realização dos exercícios – pelo que deve ser selecionada em função da sua estrutura rítmica e melódica;
- Cativar os alunos, de forma a promover um ambiente propício ao treino – permitindo simultaneamente ampliar o seu conhecimento acerca de estilos musicais que possam desconhecer.

Reconhecendo, mais uma vez, que a musicalidade pode ser trabalhada e que influencia a qualidade do movimento dançado, as decisões efetuadas para a planificação desta investigação assentaram em teorias que foram explicitadas ao longo deste capítulo. Deste modo, pretendemos ajudar os alunos a desenvolver a sua musicalidade através da sensibilização da “escuta” do seu ritmo interior próprio; através da consciencialização da necessidade de aliar a respiração às especificidades do movimento e às características da música; através da promoção de uma tomada de consciência acerca de diversas possibilidades existentes no que respeita à relação entre a música e a dança; e também recorrendo ao uso frequente da voz como condutor – a par da música – das características técnicas ou artísticas que se procuram atingir em determinado momento da aula.

3.2. Técnica de Dança Contemporânea

I. Breve Perspetiva Histórica

“A técnica é uma maneira de realizar os movimentos, organizando-os segundo as intenções formativas de quem dança [pois] (...) torna o bailarino apto a manifestar-se em um determinado código.” (Castro, 2007, p. 122). Deste modo, “(...) a técnica deverá tornar-se um meio facilitador para o bailarino” (Brito, 2013, p. 28), pelo que “(...) podemos definir técnica como um conjunto de processos utilizados para obter determinado resultado.” (Brito, 2013, p.17).

No final do século XIX começa a firmar-se uma nova visão da dança, apoiada em novas teorias e abordagens, distanciando-se das doutrinas da dança vigente até então, o *ballet* clássico.

François Delsarte (1811-1871) ficou conhecido como sendo um teórico do gesto que desenvolveu uma teoria sobre a expressão humana. “Ele analisou fotos, observou comportamentos, colheu dados, levantou problemas, trabalhou sobre hipóteses e finalmente deduziu leis, os princípios e o critério da expressão humana, da Estética Aplicada.” (Madureira, 2002, p. 14). O teórico considerava que o gesto “(...) diferentemente de outros locais do corpo é externo, pode ser facilmente observado e, por fim, controlado e manipulado de acordo com interesses estéticos e políticos.” (p. 8) O pensamento de Delsarte afetou assim várias áreas do conhecimento, influenciando, especialmente na América, “(...) toda uma geração de artistas destinados a reinventar as bases da linguagem da dança, do gesto e do movimento, o que contribuiu para uma nova tradição teatral, a tradição expressiva do século XX”. (p. 11) A perspetiva de que a intensidade do sentimento comanda a intensidade do gesto, chegou então até artistas como Isadora Duncan, Ted Shawn e Ruth Saint-Denis.

Mais tarde, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1959) desenvolveu a Eurythmics, que sensibilizou artistas da dança especialmente na Europa. Pretendia ajudar no desenvolvimento da musicalidade, pois considerava que “(...) o ritmo é o primeiro elemento que desperta a curiosidade das crianças”. (Neves, 2015, p. 101). “Jaques-Dalcroze afirmava que o bailarino deveria ser dotado de musicalidade e da capacidade de tornar os ritmos sonoros visíveis para então recriar a música plasticamente.” (Ribeiro, 2011, p. 3). Assim, e considerando que “(...) a resposta natural ao ritmo é física, logo, o corpo deve ser o primeiro

instrumento através do qual se reflete e interpreta o movimento e as *nuances* da música” (Neves, 2015, p. 101), a sua abordagem envolvia várias etapas:

“1) rhythm is movement, 2) movement is essentially physical, 3) all movement requires space and time, 4) physical experience forms musical consciousness, 5) improvement of physical means results in clearness of perception, 6) improvement of movements in time ensures the consciousness of musical rhythm, just as improvement of movements in space ensures consciousness of plastic rhythm.” (Dalcroze, 1930, citado por Seitz, 2005, p. 423).

The swiss composer and music educator, Émile Jaques-Dalcroze, believed that bodily processes, rhythm, and physical motion were basis of musical expressivity and music pedagogy. (...) He linked the consonance and dissonance of musical sounds, instead, to the fluidity and control of human movement by the physical dynamics of the body as well as to the social interactions of human groups. (Seitz, 2005, pp. 419-420).

Apesar de Dalcroze não ter demonstrado essa prioridade, “(...) foi visto como teórico e crítico de dança, e ressonâncias de seus princípios se fizeram sentir naqueles envolvidos com o surgimento da dança moderna.” (Ribeiro, 2011, p. 3). Assim, as técnicas de dança “(...) deixadas por Martha Graham e Mary Wigman, as teorias de Rudolf Laban e as propostas de Ted Shawn tiveram na origem de sua concepção entrelaçamentos vivenciais com a Rítmica Jaques-Dalcroze” (Ribeiro, 2011, p. 5), devido à disseminação dos seus princípios por alunos – que se afastaram do mentor por considerarem que pretendia subjugar o movimento ao serviço da música – acabando por espalhar pelo universo dos percussores da dança moderna os conceitos básicos desenvolvidos pelo trabalho rítmico de Dalcroze.

Por sua vez, Rudolf Laban (1879-1958) foi o criador de um sistema de notação de movimento humano, a Labanotation, “(...) um método para registrar, catalogar e ensinar movimentos, (...) [que] combina através de poucos símbolos a direção, acentuação do movimento, tempo e parte do corpo.” (Guimarães, 2002, pp. 2-3). Para além disso, a Análise do Movimento de Laban possui cinco componentes básicos: Corpo, Espaço, Forma, Relação e Esforço, sendo que este último apresenta quatro fatores, cada um deles

constituído por elementos bipolares: Peso (leve / forte), Espaço (direto / indireto), Tempo (rápido / lento) e Fluência (livre / controlado).

A dança moderna, contrariamente à dança clássica, surgiu com base nas problemáticas do Homem contemporâneo, tendo como objectivos a representação dos seus movimentos e das suas acções e dando ênfase aos aspectos sociais e culturais do seu tempo. O bailarino de dança moderna explorava movimentos naturais e livres, permitindo que a expressividade e a emoção fossem demonstradas. (Brito, 2013, p. 13).

Assim, no início do séc. XX, personalidades como Isadora Duncan (1877-1927), que “(...) advogava uma dança emocionalmente dependente da música como inspiração, mas sem ligação à estrutura musical” (Neves, 2015, p. 103); Mary Wigman (1886-1973), para quem “(...) o ritmo corporal era indissociável do ritmo mental (influências dos estudos iniciais com Dalcroze), mas o ritmo sonoro jamais deveria comandar o ritmo mental” (Neves, 2015, p. 103) e Ruth St. Denis (1879-1968), que em conjunto com o marido Ted Shawn dirigia uma escola de onde emergiram alguns ícones da Dança Moderna, como Doris Humphrey e Martha Graham – todas iniciaram uma rutura com as regras vigentes na Dança Clássica, defendendo a autoexpressão, a livre criação de movimento e o uso da gravidade, dispensando inclusivamente o uso das sapatilhas de ponta. “The tradition of modern dance, by contrast [with classical ballet], emphasizes heavy falls and suspended recoveries.” (Ashley, 2008, p. 142).

A bailarina Doris Humphrey (1895-1958) considerava três tipos de organização rítmica em dança: (Neves, 2015)

- o Ritmo motor (ligado à noção de pulsação);
- o Ritmo da respiração (ligado ao fraseamento e à noção de frase de movimento);
- o Ritmo emocional (ligado às qualidades expressivas da sequência de movimento).

Por sua vez, Martha Graham (1894-1991) revolucionou a Dança Moderna ao criar um reconhecido vocabulário técnico codificado, desenvolvendo a sua técnica a partir do ciclo respiratório, sendo o plexo solar considerado o principal foco energético, do qual irradiam as forças para os membros. Deste modo, “(...) a respiração também desempenha um papel muito importante na técnica Graham, nomeadamente nas mudanças anatómicas provocadas pelo processo respiratório”. (Silva, 2010, p. 31). Graham desenvolveu o *floorwork*, por considerar que no chão a fase de aquecimento seria mais eficaz, pois o

bailarino poderia concentrar-se no trabalho de uma parte específica do corpo. Os conceitos de *contraction*, *release*, *spiral*, *tilt* e *fall* são explorados no âmbito desta metodologia, tal como o uso do paralelo. “Esta técnica confere ao corpo do bailarino simultaneamente flexibilidade e força, procurando tornar-se capaz de expressar sentimentos e emoções.” (Silva, 2010, p. 30). Como indica Brito (2013, p. 22), a aula está dividida em três secções principais: *exercises on the floor*, *center work* e *exercises travelling across the floor*.

A técnica Graham parte do princípio da utilização da energia a partir do centro do corpo para as extremidades e explora várias possibilidades de movimento do tronco e da coluna, dando origem aos conceitos de *contraction*, *release* e *spiral*. É dada uma grande importância ao plexo solar, considerando-se este uma região vital. A utilização da respiração é um princípio fundamental da técnica. (Brito, 2013, p. 21).

Os movimentos da técnica Graham têm a característica de dinâmicas stacatto e sempre com intensidade, expressividade e emoção. (...) a música tem um papel fundamental no seu trabalho, as suas criações eram concebidas em consonância com a própria estrutura da música. (...) Graham gostava que os bailarinos com quem trabalhava adquirissem os seus ensinamentos, mas que fossem eles próprios a dançar, existia uma preocupação que o bailarino desenvolvesse as suas próprias competências artísticas. (Brito, 2013, pp. 21-23).

Outros importantes seguidores destas correntes foram Limón e Cunningham, que viram na Dança Moderna uma oportunidade de mudança e desenvolvimento. Assim, “(...) a dança moderna e a técnica de dança moderna vieram abrir novos caminhos à relação entre a Música e a Dança, que não foram percorridos pela dança clássica nem pelo ensino da técnica de dança clássica.” (Neves, 2015, p. 82).

Deste modo, José Limón desenvolveu uma série de exercícios que trabalhavam o isolamento das diferentes partes do corpo, de forma a controlar o peso de cada segmento corporal. Explorou, então, uma técnica baseada no uso energético da relação do corpo com a gravidade, centrando-se em termos como *fall*, *rebound*, *recovery* e *suspension*. Limón pretendia uma movimentação eficiente, baseada em princípios de alinhamento e respiração. “We will always be affected by gravity, our lives will always be defined by time. (...) Limón

Technique is still alive today because it's based on things that define our humanity.” (Alan Danielson in Diehl & Lampert, 2014, p. 33).

Por sua vez, Merce Cunningham, que considerava que o movimento não necessita de uma lógica narrativa, defendia que um movimento pode seguir qualquer outro. A sua obra assentava numa ideologia igualitária, a qual “(...) decreta uma organização espacial não hierarquizada, valoriza a liberdade individual e estabelece princípios de igualdade entre os indivíduos”. (Fazenda, 2007, p. 79). Deste modo, o coreógrafo “(...) des-hierarquizou o espaço cénico, passando a considerar todos os pontos importantes e significativos”. (Fazenda, 2007, p. 86). Segundo Schroeder (2000), também a sua relação com a música era diferente, pois música e dança passaram a seguir um caminho de independência nas peças deste coreógrafo, apenas acontecendo num mesmo momento e num mesmo espaço, juntando-se a música e a dança apenas no momento da apresentação pública. De acordo com esta visão pós-modernista, o clímax do movimento é a imobilização e, deste modo, a técnica incide na arquitetura corporal num espaço, com um ritmo, e o corpo possui uma linha de energia que promove uma movimentação natural. “O método de Cunningham apresenta uma fisicalidade de corpos múltiplos que inscrevem padrões complexos, tanto espacialmente, como temporalmente.” (Silva, 2010, p. 31). Esta técnica baseia-se na verticalidade, mantendo o foco na coluna que é bastante móvel, e à qual são adicionados movimentos das pernas, além de constantes mudanças de direção.

Martha Graham, José Limón e Merce Cunningham, influenciados pelos conhecimentos dos percussores e pioneiros da Dança Moderna do século XX, são considerados três coreógrafos, bailarinos e criadores de Técnica de Dança Moderna que até aos dias de hoje são utilizados tanto em contexto de formação de bailarinos, como em contexto de trabalho de companhias profissionais de Dança Contemporânea. Consequentemente tornaram-se pontos de partida para a criação de novas técnicas de Dança Contemporânea. (Brito, 2013, pp. 17-18).

II. Práticas e Perspetivas Atuais

Outras ideias e perspetivas acerca da dança e das possibilidades da utilização do corpo como instrumento expressivo emergiram na década de sessenta. Assim, desenvolveram-se novos sistemas baseados na dança moderna e pós-moderna, que por não se unificarem numa técnica ou linguagem única se transformaram numa nova vertente, cuja "(...) consolidação passa por um processo de experimentação e mudança, a Dança Contemporânea". (Fernandes, 2014, p. 11). "Contemporary dance is characterized by many styles and ways of working, and the different types of training each have a unique role to play." (Diehl & Lampert, 2014, p. 10).

Nas Técnicas de Dança Contemporânea o processo tem-se mostrado mais revolucionário, visto que a evolução, desde a sua ascensão e até aos dias de hoje, tem vindo a ser gradual e em muitos casos drástica, em termos da metodologia, estilo e linguagem. (Fernandes, 2014, p. 10).

Uma precursora desta nova abordagem foi Joan Skinner (1924-), que além de ter sido membro das companhias de Graham e Cunningham na década de 50, posteriormente desenvolveu a Skinner Releasing Technique e foi diretora da Skinner Releasing Dance Company. A abordagem apresentada defende a integração da qualidade orgânica da respiração, para que o movimento possa fluir através dos músculos e das articulações, visto que a libertação de energia aliada à técnica proporciona ao corpo dançante mais ferramentas para trabalhar. O seu movimento centra-se, portanto, na expansão física, na eficiência e na convicção num sentido inato de coordenação de movimento, potenciando uma maior consciência, maior resistência e numa utilização tridimensional do espaço. (Skinner Realising Institute, 2009).

Um aspecto que define a Dança Contemporânea é a existência de convenções flexíveis e diversificadas. Ou seja, num mesmo momento e contexto podem coexistir várias convenções. Precisamente porque as convenções são múltiplas e flexíveis, nem sempre existe um consenso no seio de um determinado grupo sobre a sua natureza, as suas características e motivações. (Fazenda, 2007, p. 47).

A abordagem contemporânea ao movimento procurou, então, uma rutura extrema com a tradição clássica, não dando muitas vezes ênfase à estética, focando-se na transmissão de sentimentos, ideias e conceitos. Esta vertente, por não se definir unicamente por movimentos específicos e perfeitamente sistematizados, permite uma certa autonomia na construção do movimento. “Em toda a história da humanidade, os homens sempre dançaram, de uma forma ou de outra, mas os significados desta dança foram mudando ao longo dos séculos.” (Castro, 2007, p. 121). A Dança Contemporânea possui assim os seus alicerces nos processos criativos, como o *contact-improvisation* – desenvolvido por Steve Paxton (1939-) em colaboração com outros coreógrafos e artistas – e visa a expressão do bailarino, que tem um papel mais interventivo na criação. No âmbito do *contact-improvisation*, é importante salientar que este movimento artístico “(...) explora continuamente a sua relação com a gravidade e com outros corpos. (...) [e que] não possui um vocabulário fixo de posições para ser aprendidas pelos bailarinos, estes exploram, através da improvisação, determinadas premissas que se prendem com a prática da «técnica»”. (Silva, 2010, pp. 32-33). Desta forma, verifica-se que emergiu uma nova noção de corporalidade, abraçando um corpo multicultural e a sua dimensão psicológica. O espaço sofreu também uma transformação, passando a exigir a adaptação do movimento ao local onde a coreografia é realizada, que não tem de ser necessariamente um teatro.

Constata-se assim, que existem uma série de princípios técnicos que estão patentes nas Técnicas de Dança Contemporânea, como por exemplo: uso do chão, das costas e pélvis, mudança de níveis, uso das rotações interna e externa alternadamente, uso regular do peso do corpo e das suas partes bem como das articulações, entre outros ‘adaptados’ e ‘desconstruídos’ em função do estilo e das influências de cada professor. (Fernandes, 2014, p. 14).

“The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, involving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods.” (Diehl & Lampert, 2014, p. 12).

Sendo a dança contemporânea baseada na dança moderna, e assumindo que não se unificou numa linguagem única, mas sim numa nova vertente que abraça diversos estilos e métodos de trabalho, é também recorrentemente verificável que assenta em alguns princípios técnicos comuns, tais como: a integração da qualidade orgânica do movimento, o

uso do chão e das mudanças de nível, o uso das costas, da pélvis, das rotações interna e externa e do peso do corpo.

Recordando que, como exposto anteriormente, não existe uma única abordagem à dança contemporânea, mas sim quase tantas abordagens quantos professores, ressaltamos que é fundamental a consciência da implicação e contributo de cada uma no âmbito da formação do bailarino. Sendo a técnica reconhecida como um conjunto de processos que são utilizados para obter determinado resultado, e que portanto esta deverá tornar-se um meio facilitador para o bailarino se exprimir e comunicar, as escolhas que cada professor realiza no desenvolvimento do seu método de trabalho – apesar de serem influenciadas pela sua experiência formativa ou artística – resultam frequentemente num cruzamento de diversos materiais e métodos que têm necessariamente de ser estruturados entre si, para que possam permitir aos estudantes estarem aptos a manifestarem-se artisticamente em determinado código, alcançando assim o seu potencial artístico.

3.3. A Adolescência

Tendo em atenção que este estudo foi realizado com alunas do 9º ano, ou seja, adolescentes de 15 anos, considerou-se pertinente fazer uma breve revisão da literatura acerca desta temática.

A adolescência é primordialmente a fase de desenvolvimento de várias dimensões humanas, entre as quais se destacam as emoções, tal como indicam Pressley & McCormick (2007). O adolescente relaciona-se com os pares, tenta integrar-se nos padrões sociais, questiona-se acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia e, ao longo da maturação destes processos, vai construindo a sua personalidade. “Sendo a adolescência uma fase de grande riqueza emocional, afectiva, e espiritual, o adolescente sente que é diferente dos outros, apesar do comum que tem com todos eles.” (Cayatte, 2011, p. 35). Deste modo, é “(...) um indivíduo que se encontra sem rumo concreto para as suas expectativas ou ambições e que, chega rapidamente do entusiasmo à depressão, (...) desconhecendo-se a si próprio, fechando-se sobre si mesmo.” (Cayatte, 2011, p. 27).

Este processo de conquista e descoberta da Identidade pessoal, é composta por uma série de mecanismos que levam o adolescente a experienciar cruciais factores de autoconfiança e de insegurança, de progressão e regressão, de equilíbrio e desequilíbrio, adquirindo assim, o sentimento de uma estabilidade mais progressiva e duradoura. (Cayatte, 2011, p. 36).

Segundo Kassing & Jay (2003), os adolescentes necessitam de regras, são intensos e emotivos, procuram a aprovação do grupo e são mais conflituosos do que na infância. Desenvolvem as suas competências através da exploração, da observação, criação e execução. Necessitam de participar, de se sentir entusiasmados, de receber reforço, respeito e responsabilidade. Uma das maiores diferenças entre a infância e a adolescência é o facto de a interação com os pares ganhar relevância, sendo fundamental para o desenvolvimento intelectual do jovem. Deste modo, considera-se que a adolescência consiste num “(...) processo evolutivo ao longo de três estados de maturação: orgânico, psicológico e social, em que cada um reflete uma fase de transição neste longo período de desenvolvimento que vai desde a infância à idade adulta.” (Silva, 2013, p. 25). “In summary, during adolescence, biological maturation occurs. Thinking and social relations expand, with

cognitive abilities permits more sophisticated social functioning, with social functioning positively affecting thinking skills.” (Pressley & McCormick, 2007, p. 402).

Todas as mudanças sofridas pelos jovens, são quase “catalogadas” pela sociedade que o envolve e determinadas por padrões sócio-culturais, e as suas normas e expectativas, relativas às características físicas, deixando o adolescente não só “desconfortável com a pressão” e com a influência que sofre do mundo exterior, mas querendo, por outro lado, ir ao encontro dessas mesmas expectativas. (Cayatte, 2011, p. 31).

Por sua vez, as mudanças, ao nível do pensamento, ocorrem a cinco níveis diferentes, segundo indica Cayatte (2011, pp. 32-33):

- Pensar nas possibilidades - Reconhecimento de diversas formas de perceção de um problema, considerando “o que deveria ser” e ponderando “o que é” e “o que poderá ser”;
- Pensar através de hipóteses - Teste de hipóteses como parte da resolução de um problema;
- Pensamento Proactivo - Capacidade que têm de planificar; sistematizar e organizar a resolução de um problema;
- Pensar no Pensamento - Capacidade de refletir sobre as suas ideias e sobre o pensamento dos outros;
- Pensamento Perspetivista - Capacidade de reconhecer que cada pessoa tem o seu ponto de vista.

No que diz respeito à maturidade biológica, esta é alcançada, de uma forma generalizada, por volta dos 16 anos, através da maturação sexual e da maturação neurológica, visto que o cérebro alcança o peso e o tamanho adulto, refletindo no desenvolvimento de muitas funções cognitivas durante este período. Ao nível físico, é importante referir que, no caso das raparigas, estas se deparam com o aumento do peso e o alargamento das ancas, tal como com a diminuição da flexibilidade, da força muscular e da coordenação, devido ao reajustamento que o sistema nervoso necessita de realizar face ao desajustado crescimento corporal. Nos rapazes, é premente também o aumento de peso, que no entanto é compensado pela melhoria da força muscular. Estas flutuações hormonais levam muitas vezes à perda de confiança e de auto estima. (Kapi’olani Sports & Dance Medicine, s.d.).

Os adolescentes, bem como os jovens adultos numa fase inicial, vivem tudo intensamente; é necessário estarmos alerta e o professor na grande maioria das vezes, agindo positivamente, é o grande impulsionador e motivador de muitos outros caminhos, ou seja o professor é também um orientador e gestor de conflitos. (Brito, 2013, p. 13).

Especificando os adolescentes bailarinos, e visto que o crescimento corporal pode ser assimétrico – pois os ossos crescem mais rapidamente do que os músculos – são vulgares as flutuações nas capacidades coordenativas e no equilíbrio, e o decréscimo das competências técnicas e do controlo, o que por sua vez aumenta o risco de lesão. Deste modo, “This period can be used to consolidate technical understanding, enhance artistry, learn about the body and work on individual needs.” (IADMS Education Committee, 2000). De forma a gerir todas estas alterações, os jovens bailarinos devem ser informados que essa fase de oscilação é passageira, e que o nível de aptidão que anteriormente lhes era reconhecido voltará, assim que o corpo estabilize o crescimento e se readapte, pelo que devem ser pacientes e não se deixarem dominar por emoções derrotistas. Em sequência, devem também ser aconselhados a seguir um estilo de vida sadio e educados para adotarem hábitos saudáveis de alimentação, até porque no caso das raparigas, “Adolescent dancers, like all physically-active young women, are at risk for developing the Female Athlete Triad, a syndrome comprised of disordered eating, amenorrhea (absence of menstruation), and osteoporosis (loss of bone density).” (IADMS Education Committee, 2000).

Sendo o corpo o instrumento do bailarino, será importante para o aluno, futuro bailarino em fase de formação, aprender a conhece-lo; para isso precisa de desenvolver um trabalho consciente de forma a entender o seu próprio corpo e, para desenvolver esta capacidade, a mente é necessária. (Silva, 2013, p. 33).

Resumindo, o adolescente encontra-se num processo de pesquisa e conquista da sua identidade, pelo que neste período se concentram diversas mutações biológicas e emocionais. Além disso, o adolescente está numa fase em que o seu desenvolvimento ocorre, nomeadamente, através da exploração – e diversas estratégias aplicadas no âmbito deste projeto assentaram nesta capacidade explorativa para melhorar a execução do movimento dançado.

4. Metodologia de Investigação

4.1. Investigação-Ação

A investigação caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias e instrumentos para dar resposta a um problema que se apresenta num determinado contexto. A Investigação-Ação é “(...) un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (Latorre, 2003), enquadra-se nas metodologias de investigação socioeducativas e pretende retirar resultados quer da investigação – no sentido de aumentar a compreensão do investigador em relação à questão – quer da ação – pretendendo imprimir uma mudança no contexto em causa – pelo que esta metodologia integra a teoria na prática. (Latorre, 2003). A participação do investigador é constante, admitindo-se correções no decorrer da implementação, resultantes de uma prática reflexiva, ou seja, “(...) el proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.” (Latorre, 2003). “A Investigação-Ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata.” (Sousa, 2005, p. 96). Latorre (2003) considera que “(...) es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”

O paradigma orientado para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e acerca dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Mais do que muni-los com um arsenal de conhecimentos e técnicas, o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos. (Esteves, 2001, p. 222).

No âmbito da Investigação-Ação, o primeiro passo é a definição do problema, que deverá apontar uma realidade desfavorável que poderá ser melhorada ou solucionada. Depois, com base numa planificação das ações e uma constante reflexão sobre cada etapa, assente na recolha de dados executada através da utilização de diversos instrumentos de avaliação, a investigação vai sendo orientada a cada passo. Assim, a “(...) investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades (...) que tienen en común

la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.” (Latorre, 2003).

La I-A es un proceso de carácter cíclico com forma de espiral dialítico, como consecuencia de la relación entre la acción y la reflexión. Podemos considerar el espiral como ciclos de investigación y de acción constituídos por las fases de planificación, observación y finalmente reflexión. (Tesouro, Robot, Labian, Guillamet, & Aguilera, 2007).

Es una práctica reflexiva. Como forma de auto evaluación, la investigación-acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su próprio «yo» tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la auto evaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividade. (Latorre, 2003).

Pelas premissas que orientam este tipo de investigação, ou seja, a “(...) ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e conseqüentemente das aprendizagens (...)” (Coutinho, et al., 2009, p. 359), considerou-se que esta seria a metodologia que melhor se enquadraria nos propósitos deste estágio, visto que é “(...) neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e conseqüente na medida em que se centra na reflexão crítica.” (Coutinho, et al., 2009, p. 357). A prática e a reflexão “(...) assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver (...) [e portanto] inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho, et al., 2009, p. 358).

A Investigação-Ação insere-se no âmbito das metodologias de investigação de cariz qualitativo. Segundo Coutinho (2008), apoiada nos princípios de Lincoln e Guba (1991), os critérios para a investigação qualitativa são:

- Credibilidade (capacidade de os participantes confirmarem os dados);
- Transferibilidade (capacidade de os resultados serem aplicados noutros contextos);
- Consistência (capacidade de investigadores externos seguirem o método);

- Aplicabilidade / Confirmabilidade (capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

E as estratégias para se atingirem esses requisitos são:

- Envolvimento prolongado (para atingir os objetivos, aprender a cultura dos participantes, testar informação contraditória e criar confiança nos participantes);
- Revisão por pares (análise por colegas);
- Revisão pelos participantes (devolver aos participantes os resultados da análise feita às informações que forneceram);
- Casos negativos (utilização de contradições para voltar a reexaminar);
- Triangulação (combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados);
- Auditorias (inclui todos os registos para permitir ao leitor seguir o pensamento do investigador);
- Observação persistente.

A verificação é o processo de testar, confirmar e assegurar, ou seja, “(...) refere os mecanismos usados durante a pesquisa para, de forma gradual e progressiva, assegurar a fiabilidade e validade e, assim, o rigor da pesquisa desenvolvida.” (Coutinho, 2008, p. 11).

A sensibilidade do investigador é a “(...) criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza em utilizar as estratégias de verificação que determinam a validade e a fiabilidade do estudo qualitativo.” (Coutinho, 2008, pp. 12-13).

Segundo a mesma autora (Coutinho, 2008), a validade e a fiabilidade prendem-se com:

- A coerência metodológica (articulação correta entre a questão e os procedimentos);
- Adequação da amostragem teórica (amostra apropriada);
- Processo interativo de recolha e análise de dados (confrontar dados para perceber o que é conhecido e o que precisa de se conhecer);
- Pensar de forma teórica (repensar);
- Desenvolvimento da teoria (progredir com sensatez entre a perspetiva micro dos dados para uma compreensão macro do tipo conceptual/teórica).

4.2. Técnicas e Instrumentos de Investigação

De entre as técnicas e instrumentos de investigação mais utilizados no âmbito da Investigação-ação, optámos pelas seguintes: recurso audiovisual, grelha de observação e diário de bordo – por considerarmos que estas seriam as que melhor se adequariam às necessidades desta investigação.

▪ **Audiovisual**

“O vídeo é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.” (Castro, s.d.).

A par com as grelhas de observação, realizou-se a filmagem de uma aula e a consequente visualização da mesma em três momentos da investigação – no início, no meio e no final da leção efetiva. Visando uma clarificação sobre o desenvolvimento do aluno no que respeita à musicalidade do movimento, considerou-se que a visualização do filme ajudaria na tomada de consciência – por parte dos alunos – dos seus progressos e dificuldades, promovendo deste modo a sua autonomia.

▪ **Grelha de observação**

A grelha, assente numa linha de observação sistemática, “(...) permite ao observador recolher um conjunto de dados passíveis de serem tratados de forma quantitativa” (Gabinete de Apoio ao Tutorado, 2014, p. 10), e foi elaborada tendo como base de avaliação a utilização de uma escala de frequência tipo Likert de 5 pontos, em que: S – sempre, F – frequentemente, V – às vezes, R – raramente, N – nunca. Considerou-se pertinente a utilização de uma grelha neste contexto visto que “Estes instrumentos são especialmente indicados no registo de qualidade ou extensão de um comportamento.” (Reis, 2011, p. 37).

O preenchimento de uma grelha de observação visou diagnosticar a qualidade da performance dos alunos, no âmbito das aptidões que se pretendeu ampliar nas aulas. Desta forma, a grelha contribuiu para a construção de um perfil de dificuldades, para que se pudesse ir adequando as estratégias de superação de dificuldades, em função das necessidades apresentadas.

A avaliação foi realizada no período de participação acompanhada, e também no início, no meio e no final do ciclo de lecionação efetiva, permitindo assim avaliar a progressão, quer do aproveitamento de cada aluno, quer do aproveitamento geral da turma.

De acordo com a literatura revista, com os princípios metodológicos da construção das grelhas de observação, e tendo em conta os objetivos estratégicos deste estágio, construímos uma grelha de observação, como se pode observar no exemplo seguinte:

Tabela 2 - Grelha de Observação

Aluno					
Inicia o exercício a tempo					
Mantém a pulsação durante o exercício					
Termina o exercício a tempo					
Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)					
Liga o movimento no espaço-tempo					
Relaciona dinâmicas do movimento com a música					
Adapta-se a mudanças de andamento da música					

As grelhas de observação devidamente preenchidas encontram-se no Apêndice A deste relatório.

▪ **Diário de bordo**

Este instrumento permite o registo de memórias ativas e dinâmicas, proporcionando um retorno atualizado da realidade observada, contribuindo assim para a realização de uma ação redirecionada e sustentada, ou seja, os diários são “(...) mecanismo de produção e construção de dados empíricos a partir da incorporação destes como fornecedores de informações primárias para pesquisas no campo da educação.” (Lima & Brito, s.d., p. 1).

A recolha de dados durante a aplicação prática do estágio ocorreu, em parte, através da observação direta nas aulas, sendo esta registada em diários de bordo, realizados após cada aula. Pretendeu-se, assim, produzir um registo das propostas realizadas, das correções efetuadas e da conseqüente resposta dos alunos. Deste modo, os diários forneceram informação importante para a determinação do perfil de dificuldades de cada

aluno e também da turma em geral, promovendo a constante adaptação das estratégias usadas pelo professor.

Tabela 3 - Diário de Bordo na Observação Estruturada

Estratégias aplicadas pelo professor	
Conteúdos desenvolvidos na disciplina	
Observações	

Tabela 4 - Diário de Bordo na Participação Acompanhada e Lecionação Efetiva

Descrição da proposta	
Prestação dos alunos	
Identificação de dificuldades	
Correções efetuadas	
Respostas dos alunos	
Reflexão sobre a aula	

Alguns exemplos de diários de bordo devidamente preenchidos encontram-se no Apêndice B deste relatório.

4.3. Planificação da Intervenção

Os procedimentos considerados no Regulamento do Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança da ESD apresentam a divisão da prática pedagógica em quatro secções, numa totalidade de 60 horas, com maior preponderância da secção da Lecionação Efetiva. Nesta secção, pretende-se essencialmente que o estagiário seja capaz de planificar e programar a sua intervenção pedagógica, selecionando e adequando os conteúdos programáticos, de forma a apostar em estratégias pedagógicas diversificadas e eficazes para alcançar os objetivos pretendidos.

Assim, a planificação deste estágio – no que respeita à utilização de instrumentos de investigação, objetivos para cada etapa, e a correspondente carga horária – foi delineada do seguinte modo:

Tabela 5 - Planificação do Estágio

<i>Secção</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Instrumentos utilizados</i>
<p>Observação Estruturada</p> <p>8h</p> <p>Set.2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceder à perceção das estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas pelo professor cooperante - Generalizar e esquematizar os conteúdos técnicos e do movimento desenvolvidos na disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo para registo das observações
<p>Participação Acompanhada</p> <p>8h</p> <p>Out.2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar exercícios que permitam o diagnóstico da performance dos alunos no que respeita à musicalidade - Analisar as competências musicais apresentadas pelos alunos - Proceder a algumas correções aos alunos no âmbito da musicalidade - Analisar a forma como os alunos reagiram às propostas iniciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo para registo das intervenções - Grelha de observação para avaliação individual e geral

<p>Lecionação Efetiva</p> <p>36h</p> <p>Nov.2015- Maio.2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os blocos de aulas planificados, baseados nas diversas estratégias pedagógicas estipuladas - Avaliar, analisar e refletir sobre as estratégias implementadas e os seus benefícios no desenvolvimento da formação dos alunos envolvidos - Analisar diferentes perspetivas da relação da dança com a música - Facilitar a análise da progressão dos alunos através da visualização das filmagens de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo para registo das atividades - Recurso ao audiovisual para clarificação do desenvolvimento alcançado - Grelha de observação para avaliação do desenvolvimento individual de cada aluno e geral da turma
<p>Colaboração em Atividades</p> <p>8h</p>	<p>- Participar em atividades de outra natureza que sejam desenvolvidas na instituição de acolhimento.</p> <p>Esta parceria foi realizada de acordo com as necessidades reveladas pela instituição de acolhimento – foi solicitada a colaboração na realização da avaliação em exames de fim de período.</p>	

4.4. Elaboração do Plano de Ação

A ampliação das competências musicais e da musicalidade dos alunos – objetivo inicial para o desenvolvimento deste estágio pedagógico – foi promovida através de estratégias pedagógicas delineadas e selecionadas por se considerarem promissoras de contribuir ativamente para o alcance dos objetivos traçados. Nesta sequência, também as escolhas musicais realizadas para cada bloco de aulas procuraram proporcionar o ambiente pretendido para cada exercício, servindo de ímpeto constante para o aluno, ajudando-o também a desenvolver a capacidade de se adaptar a diferentes dinâmicas e qualidades de movimento. Apresentamos, de seguida, as estratégias pedagógicas em que nos baseámos, estando estas divididas entre as constantes – que estavam presentes em todas as aulas – e as que foram sendo apresentadas progressivamente ao longo dos blocos de aulas desenvolvidos no estágio.

I. Estratégias Pedagógicas

❖ Estratégias constantes:

▪ Ênfase na sincronia entre os elementos da turma

O desenvolvimento do trabalho de execução do movimento com sincronia entre todos os elementos da turma foi considerado essencial, visto que em contextos coreográficos é frequentemente necessário dançar em sincronia com outros bailarinos. Consideramos sincronia a condição ou propriedade daquilo que acontece de maneira simultânea (ao mesmo tempo), podendo ter ou não relação entre si. (Dicionário Online de Português, 2015).

▪ Utilização de diferentes registos/estilos musicais

Consistiu na exploração da execução de movimento com acompanhamentos musicais com diferentes inspirações e características, nomeadamente: música clássica, rock, percussão, etc., de forma a proporcionar diversos ambientes às aulas e aumentar o conhecimento musical dos alunos, procurando também mantê-los cativados – designadamente recorrendo a *covers* instrumentais de músicas que eles reconhecem. Tal como referem Neves (2015), Francês (2013), Teck (1994), entre outros, a música pode assim ser um elemento motivacional para as aulas além de, ao optar-se por um vasto leque de influências, se ajudar os alunos a aumentarem a sua cultura musical.

▪ **Exploração de diferentes formas de assinalar o tempo e o ritmo da música**

A utilização da voz como instrumento de orientação na aula – tal como enunciado por Alan Danielson (Diehl & Lampert, 2014), entre outros – permite reforçar a dinâmica pretendida para determinado movimento, e manter a execução do mesmo no tempo marcado da música – enfatizando assim as suas características. Esta abordagem pode ocorrer de diversas formas, sendo que considerámos as seguintes funções principais:

- Assinalar as contagens numéricas, como por exemplo: 1,e,2,e (divisão binária do tempo); 1-2-3, 2-2-3, 3-2-3 ou 1-e-e, 2-e-e, 3-e-e (divisão ternária do tempo);
- Utilizar vocalizações que ajudem a consciencialização dos alunos sobre a pulsação e energia do tempo musical, associada ao movimento executado (ex: pa-ra-pam);
- Utilizar a nomenclatura técnica associada à duração e dinâmica da execução de cada movimento em relação à música.

❖ ***Estratégias implementadas progressivamente ao longo dos blocos de aulas:***

▪ **Reconhecimento e execução rítmica**

Reconhecer e executar o ritmo de diversas músicas apresentadas – recorrendo à percussão corporal, mas também à criação de frases de movimento. O desenvolvimento desta tarefa permitiu diagnosticar a capacidade de reconhecimento rítmico de cada aluno, como também – numa fase posterior – fazê-los experimentar a transposição direta do ritmo para o corpo.

▪ **Exploração da introdução da música**

Esta referência é importante para identificação do andamento e aspetos expressivos da música, preparando o aluno para a execução do movimento. Uma introdução muito curta exige uma rápida adaptação por parte do aluno. A inexistência da introdução musical implica um conhecimento prévio da música por parte do aluno ou uma excelente capacidade de apropriação imediata dos seus elementos.

Esta estratégia pretendeu alertar os alunos para a maior atenção de que necessitam quando não lhes é apresentado antecipadamente o andamento da música, pelo que têm de reagir rapidamente ao estímulo musical e adaptar a execução do movimento quase simultaneamente.

▪ **Aplicação de diferentes músicas para o mesmo exercício**

Como refere Laranjeira (2014, p. 18), “A utilização de diferentes músicas para o mesmo exercício poderá também ser estimulante e desafiante para os bailarinos/alunos. (...) Esta diversidade cultiva a sensibilidade musical e desenvolve a qualidade do movimento.”

A aplicação desta estratégia pretendeu explorar a capacidade dos alunos de manterem a sincronia com a música ao serem expostos a diferentes propostas musicais para executarem um mesmo exercício. Dessa forma, foi necessário adaptar a sua execução no que respeita essencialmente aos acentos e dinâmicas.

▪ **Utilização do silêncio**

A experimentação das alterações provocadas pela introdução de silêncios durante a música utilizada para a realização de determinado exercício pretendeu desenvolver a capacidade de manter a pulsação mesmo durante o silêncio, de forma a promover um sentido rítmico interno. Segundo Neves (2015), é importante ajudar os alunos a encontrarem por si próprios o ritmo e a musicalidade do movimento e a desenvolverem a “audição interior” – capacidade de “ouvir” a música mentalmente, mesmo quando esta não está presente.

▪ **Exploração da execução em oposição e dissociação com a música**

A oposição, tal como indicado por Sawyer (1985), é o tipo de relação entre a música e a dança que se caracteriza pelo contraste entre o tempo e as qualidades de ambas. Por sua vez, um estado de dissociação é caracterizado pela desagregação ou separação entre os elementos envolvidos. Com a implementação desta estratégia procurou-se alterar a mais frequente relação entre a música e a dança, presente nas aulas de dança – a sincronia – e analisar a capacidade de os alunos responderem a uma proposta diferente.

▪ **Adaptação da execução a diferentes velocidades**

Manipular uma música, de forma a alterar a sua velocidade – tornando-a mais lenta ou mais rápida – permite aferir a capacidade que os alunos têm em adaptar-se ao novo andamento e corresponder às necessidades que o movimento desenvolve em cada nova situação, nomeadamente adaptando a sua respiração.

▪ **Improvisação com a música**

Improvisar livremente sobre a música escutada, tentando corresponder às insinuações rítmicas e dinâmicas através do movimento. Não sendo esta uma tarefa desconhecida para alunos de dança, ela é interessante neste contexto pois permite observar uma forma mais instintiva de o aluno dançar.

▪ **Movimentação sequencial**

A partir de uma sequência de movimento previamente conhecida, a estratégia da movimentação sequencial assenta na ideia de que cada bailarino apenas executa o movimento da sequência correspondente ao tempo musical que lhe é atribuído, criando-se a ideia de um “filme”, resultante do movimento que “passa” de um intérprete para outro.

Com esta tarefa pretendeu-se proporcionar uma experiência aos alunos – porventura ainda desconhecida – que os consciencializasse de como é importante o desenvolvimento de uma “visualização interna” das sequências de movimento, de forma a permitir uma atuação isolada e controlada, como também de se responsabilizarem pelo contributo individual na execução de um momento coreográfico coletivo.

▪ **Cânon**

O cânon é a execução de uma mesma frase de movimento iniciada em momentos diferentes pelos diversos alunos, proporcionando o conjunto um “efeito de onda”.

Com esta proposta foi possível alertar os alunos para a necessidade de saberem adaptar a coordenação entre as contagens musicais e as contagens relativas ao movimento, mantendo a pulsação durante a execução, apesar de dançar cada um num momento diferente da música. Obriga a uma concentração extrema para não se deixar “levar” pelas contagens de quem está em redor.

Estas foram, então, as estratégias implementadas para a prossecução dos objetivos apresentados anteriormente, ou seja, estas propostas visavam a melhoria da musicalidade dos alunos e a ampliação das suas competências musicais. Foram selecionadas por se considerar que esta diversidade de experiências ajudaria os alunos a adquirirem as ferramentas necessárias para alcançarem o desenvolvimento pretendido.

II. Planos de Aulas

❖ *Plano de Aula da Participação Acompanhada*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as competências relativas à musicalidade apresentadas pelos alunos - Proceder a correções aos alunos no âmbito da musicalidade - Analisar como os alunos reagem às propostas musicais iniciais - Caracterizar a turma quanto às dificuldades apresentadas no âmbito da musicalidade
------------------	---

	Secção	Conteúdos
Estrutura	Aquecimento	Corrida Abdominais até 5ª pos., com joelhos ao peito, com pernas esticadas, a cruzar Dorsais
	Chão	<i>Curves (curve, flat, arch)</i> <i>Tilts</i> Trabalho de pés <i>Swings</i> (simples, bolinha, com split, com transferência de peso para o joelho, a recuar, a levantar, com volta) <i>Brushes</i> <i>Grand Battements</i>
	Centro	<i>Pliés e brushes</i> com acentos <i>in</i> e <i>out</i> <i>Rond Jambe</i> com <i>arch</i> Adágio Saltos (em paralelo, com ½ volta e 1 volta, em 1ª, em 2ª, de 2 para 1, de 1 para outro com volta)
	Deslocamentos	Transferências (rolamentos e quedas) Sequência de movimento Sequência final
	Retorno à calma	Alongamentos variados no chão Exercícios com o elástico para trabalho de flexibilidade

❖ **Planos de Aulas da Lecionação Efetiva**

▪ **Bloco 1**

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a musicalidade - Consolidar competências técnicas - Melhorar a colocação e postura 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas e qualidade de movimento - Transferências e utilização do peso - Mudanças de direção e foco
------------------	--	---

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do ritmo e execução rítmica (para promover o reconhecimento rítmico, através da percussão corporal) - Exploração da introdução da música – aplicada em todos os exercícios (para melhorar a atenção e capacidade de reação imediata ao andamento da música) - Aplicação de diferentes músicas para o mesmo exercício – aplicada em todos os exercícios (para desenvolver a capacidade de manter a execução do movimento no tempo marcado)
--------------------	--

	Secção	Conteúdos
Estrutura	Aquecimento	Exercícios variados de condicionamento físico
	Ritmo	Reconhecimento do ritmo e execução rítmica por imitação da música escutada (percussão corporal)
	Chão	<i>Curves e tilts</i> <i>Swings</i> (bolinha, <i>split</i> , circular, a recuar, a levantar, com volta) Cambalhotas (para a frente e para trás)
	Centro	<i>Pliés</i> com <i>curves</i> (em paralelo, 1ª ao lado e atrás) <i>Brushes</i> (com acento in e out)
	Deslocamentos	<i>Rond jambe</i> com <i>arch</i> <i>Turns</i> (com <i>tilt</i> e no nível baixo) Saltos (em paralelo, em 2ª, de 1 para 2, de 2 para 1, com volta, e com mudanças de direção) Quedas e transferências de peso Rolamentos e cambalhotas Sequência final (com <i>swings</i> , cambalhotas, mudanças de nível e de direção, rolamentos e <i>turns</i>)
	Retorno à calma	Alongamentos variados no chão Exercícios com o elástico para trabalho de flexibilidade

▪ **Bloco 2**

Objetivos	- Desenvolver a musicalidade	- Melhorar a resistência física
	- Consolidar competências técnicas	- Desenvolver a rapidez de execução
	- Dinâmicas e a qualidade de movimento	- Promover a projeção do movimento dançado
	- Explorar as transferências de peso	

Estratégias	- Utilização do silêncio – aplicada em todos os exercícios (para melhorar a capacidade de manter a execução do movimento, mesmo sem a música como apoio)
	- Exploração da execução em oposição e dissociação com a música – aplicada em todos os exercícios (para alterar a habitual sincronia com a música)
	- Adaptação da execução a diferentes velocidades – aplicada em todos os exercícios (para desenvolver a capacidade de adaptação a diferentes andamentos, mantendo a execução do movimento no tempo)
	- Improvisação com a música – introduzida no exercício de centro (para observar a movimentação livre e individual de cada aluno no contexto)
	- Movimentação sequencial – introduzida na sequência final (para promover a concentração no movimento individual e a “visualização interna” do movimento)
	- Cânon – introduzida na sequência final (para promover a concentração no movimento individual sujeito a alterações nas contagens da música)

	Secção	Conteúdos
Estrutura	Aquecimento	Variados exercícios de isolamento corporal e condicionamento físico
	Chão	Contração e extensão do corpo <i>Swings</i> (simples e circular) Rolamentos (de barriga, nos joelhos com <i>arch</i> , com troca de pernas com apoio nos braços)
	Centro	Coordenação dos braços <i>Chassés</i> <i>Retirés, développés e enveloppés</i> Oposições do corpo Saltos (em paralelo, 1ª, 2ª, de 2 para 1, de 1 para 2)
	Deslocamentos	Sequência final (com mudanças de nível, de direção, voltas, oposições e <i>off balance</i>)
	Retorno à calma	Alongamentos no chão Exercícios com o elástico para trabalho de flexibilidade

▪ **Bloco 3**

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a musicalidade - Consolidar competências técnicas - Melhorar a colocação e postura - Dinâmicas e qualidade de movimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferências e utilização do peso - Mudanças de direção e foco - Equilíbrio
------------------	--	---

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do ritmo e execução rítmica (para promover o desenvolvimento rítmico, através da transposição das frases rítmicas para movimento)
--------------------	--

	Secção	Conteúdos
Estrutura	Aquecimento	Variados exercícios de isolamento corporal e condicionamento físico realizados no chão
	Chão	Contração e expansão do corpo Cambalhotas <i>Swings</i> (simples, com rolamento, com cambalhota, com <i>split</i> , com transferência de peso, com mudança de nível, com volta, circular)
	Centro	<i>Pliés</i> (em 1ª e 2ª) <i>Brushes</i> (frente, lado e trás) Equilíbrio <i>Enveloppé e développé</i> Articulação do pé Saltos (em paralelo, de 2 para 1, de 1 para outro, com mudança de direção, a recuar/avançar, com deslocamento lateral)
	Deslocamentos	<i>Rond jambe</i> invertido <i>Turns</i> (em nível baixo e com mudança de nível) Queda (em <i>arch</i>) Transferências de peso
	Ritmo	Criação de frases individuais de execução rítmica (e, posteriormente, criação de uma sequência de grupo através da colagem das várias frases), através da transposição de frases rítmicas para movimento
	Retorno à calma	Alongamentos no chão Exercícios com o elástico para trabalho de flexibilidade

Através da implementação destas estratégias e da evolução progressiva dos exercícios, procurou-se organizar o trabalho de forma coerente, fazendo a ponte com o trabalho da professora titular inicialmente observado. Numa primeira fase, e absorvendo alguns dos exercícios que os alunos estavam a trabalhar nas outras aulas, implementaram-se também exercícios novos que nos permitissem observar de uma forma mais clara as competências musicais que pretendíamos desenvolver. Na fase seguinte, de lecionação autónoma, iniciou-se o processo com a aplicação de estratégias mais simples no primeiro bloco, seguindo-se um segundo bloco de aulas em que os alunos contactaram com a grande maioria das estratégias delineadas, culminando num curto terceiro bloco em que se pretendeu conjugar várias das competências que foram sendo desenvolvidas ao longo do estágio.

4.5. Amostra

Como já tivemos oportunidade de explicar, a presente investigação decorreu no âmbito de aulas de Técnica de Dança Contemporânea da turma 5ºB da EDDALM.

Apesar de a turma ser constituída por mais elementos, a investigação começou com um grupo de 5 alunas (J.O, M.F, D.R, M.S e B.F) a frequentarem a aula em que o estágio foi desenvolvido.

No decorrer do 2º período, a aluna B.F passou a frequentar nesse horário a aula da turma do 5ºA – pois foi destacada para participar num concurso de dança em nome da escola – tendo regressado ao grupo apenas no decorrer do 3º período. Esta alteração, se por um lado impossibilitou a estagiária de manter a avaliação constante da referida aluna, por outro influenciou positivamente o comportamento de uma outra aluna, que se tornou mais calma e concentrada nas tarefas desenvolvidas nas aulas.

Por sua vez, durante o 3º período, a aluna M.S passou a frequentar no horário do estágio a aula de outra turma – para ensaiar para o espetáculo final da escola. Esta alteração impossibilitou a conclusão do acompanhamento da aluna no âmbito deste processo pedagógico, a qual, coincidentemente, já não havia estado presente no terceiro momento de observação, por motivos de doença.

Por último, a aluna D.R faltou várias vezes no decorrer do 3º período, incluindo na aula destinada à filmagem audiovisual, pelo que não nos foi possível executar a última avaliação.

Pelo exposto, podemos verificar que apenas nos foi possível acompanhar duas (J.O e M.F) das cinco alunas referidas durante todo o tempo do estágio. Para além deste facto, torna-se importante mencionar as vantagens e desvantagens de o grupo ter sido tão reduzido, quer para a observação, quer para as próprias alunas. Deste modo, consideramos que uma amostra tão pequena permitiu um contacto mais próximo com cada aluna e facilitou a realização das correções, das observações, e dos diários de bordo. Por outro lado, nem sempre foi simples gerir o ambiente da aula e o estado de espírito do grupo, evitando que as aulas se tornassem monótonas pelo facto de as alunas terem frequentemente poucas colegas com quem interagir ou “competir”.

5. O Estágio

5.1. A Intervenção Pedagógica

I. Fase de Observação Estruturada

O período de observação foi efetuado no início do primeiro período do ano letivo, durante o mês de Setembro, num total de 8 horas. Nesta etapa, o foco da estagiária manteve-se na observação das práticas relativas à utilização da música na aula por parte da professora titular, mas também permitiu conhecer os seus procedimentos no âmbito das regras da aula – nomeadamente a sua exigência em relação à pontualidade e à apresentação das alunas na aula. A relação entre todos parecia estar bem estabelecida e os alunos aparentavam corresponder frequentemente às regras estabelecidas.

Recorrendo aos diários de bordo elaborados durante essas observações, pôde-se verificar que a professora usava várias vezes a mesma música durante a aula, recorria frequentemente à marcação numérica dos tempos e a vocalizações de forma a ajudar na indicação das dinâmicas do movimento, e que alterava uma escolha musical quando identificava que a primeira escolha não era a indicada – esta questão foi relevante, visto que era importante ter em conta que estas foram as primeiras aulas do ano letivo, pelo que os alunos se encontravam a readaptar-se, após o longo período de férias.

Durante estas aulas constatou-se que os elementos técnicos trabalhados eram essencialmente: *curvs*, *archs*, *pliés*, *brushes*, *grand battments*, *swings*, *falls*, transferências de peso e rolamentos. O visionamento destas aulas revelou-se extremamente importante para a definição da linha de orientação na construção dos blocos de aulas que seriam posteriormente implementados pela estagiária, de forma a assegurar uma ponte entre ambas as aulas. A aula consistia numa fase de aquecimento, seguida de um bloco de exercícios realizados no chão, depois no centro, deslocamentos e no final uma secção de alongamentos.

II. Fase de Participação Acompanhada

A participação acompanhada foi desenvolvida durante o mês de Outubro, num total de 8 horas, perspetivando-se a nossa intervenção no sentido da construção de uma aula de Técnica de Dança Contemporânea na sua íntegra, em paralelismo com o trabalho desenvolvido nas outras aulas semanais pela professora responsável.

O objetivo primordial nesta fase foi implementar exercícios que permitissem proceder à caracterização da turma no âmbito das competências que nos propúnhamos desenvolver, pelo que inserimos novos exercícios e novos conteúdos de movimento na aula. Aplicámos desde logo as estratégias que se manteriam constantes durante todo o estágio, dando ênfase à sincronia na execução do movimento entre os elementos da turma, utilizando diferentes registos/estilos musicais nos acompanhamentos musicais selecionados para os vários exercícios, e explorando diferentes formas de assinalar o tempo e o ritmo da música, com contagens numéricas, vocalizações e recorrendo também à nomenclatura técnica do movimento.

Examinámos o registo das ocorrências nos diários de bordo e o preenchimento da grelha de observação, para posteriormente nos ser possível constatar as dificuldades individuais de cada aluna no âmbito das competências ligadas à musicalidade, analisar a sua resposta às primeiras propostas implementadas e às respetivas correções dadas. Usámos esta etapa como forma de adquirirmos de uma forma progressiva a total autonomia que nos foi concedida, tentando não nos afastarmos em demasia da linha de trabalho à qual as alunas estavam habituadas.

As dificuldades mais evidenciadas pelas alunas ao nível da musicalidade prendiam-se, então, com o relacionamento das dinâmicas do movimento com as da música, e também com a adaptação da execução do movimento a mudanças do andamento musical. Constataram-se também algumas falhas ao nível de manutenção da pulsação durante a execução dos exercícios, como também no iniciar ou terminar o exercício no tempo certo. Neste momento, verificou-se que algumas dificuldades quer técnicas, quer de memorização e/ou de falta de confiança dificultavam, naturalmente, a realização dos exercícios.

Creemos, então, que após este período tínhamos um conhecimento mínimo adequado acerca das alunas, das suas capacidades e dificuldades, tal como da forma de implementar as estratégias delineadas para o estágio sem quebrar o percurso iniciado pela professora cooperante.

III. Fase de Lecionação Efetiva

O período de lecionação efetiva do estágio decorreu de Outubro de 2015 a Maio de 2016, num total de 36 horas.

Este período foi dividido em três blocos de aulas, durante os quais foram sendo implementadas as várias estratégias pedagógicas delineadas no plano de ação anteriormente apresentado. Deste modo, e focando a análise sobre diversas perspetivas de relacionamento entre a música e a dança, foi-se procedendo a uma constante reflexão sobre as estratégias implementadas, visando os seus benefícios para os alunos e a sua resposta às referidas propostas, ponderando quais as estratégias mais indicadas para implementar no momento seguinte.

Como anteriormente explicitado, no primeiro bloco de aulas optou-se por introduzir as seguintes estratégias: o reconhecimento do ritmo e correspondente execução rítmica através da percussão corporal; a exploração da introdução da música, para melhorar a atenção e capacidade de reação imediata ao andamento musical ouvido; e a aplicação de diferentes músicas para o mesmo exercício, de forma a desenvolver a capacidade de manter a execução do movimento no tempo marcado. Nesta fase, observou-se que as alunas demonstraram muito interesse nos exercícios que abordavam o reconhecimento rítmico, pois algumas verbalizavam o seu entusiasmo. Para além disso, considerou-se que a exploração da importância da introdução da música tornou as alunas rapidamente mais atentas a este indicador, o que se revelou rapidamente em melhorias na avaliação deste item.

Numa segunda etapa abordou-se a utilização do silêncio, visando melhorar a capacidade de manter a execução do movimento mesmo sem a música como apoio; explorou-se a execução do movimento em oposição e em dissociação com a música; trabalhou-se a adaptação da execução do movimento a diferentes velocidades; as alunas improvisaram movimento na música; exploraram a movimentação sequencial, de forma a promover a concentração no movimento individual e a “visualização interna” do movimento; e também o cânon, com que se pretendia promover a concentração no movimento individual sujeito a alterações nas contagens da música. As primeiras estratégias pedagógicas indicadas foram-se entrelaçando entre si, tendo sido bastante interessante ver a capacidade de cada aluna misturar as diversas competências desenvolvidas no momento de improvisação, de uma forma mais intuitiva. Consideramos ainda que a exploração da

movimentação sequencial e do cânon foram experiências enriquecedoras, tendo no entanto algumas alunas revelado várias dificuldades neste tipo de execução do movimento.

Já no último bloco de aulas, o qual foi bastante curto – em relação ao número de aulas, em comparação aos blocos anteriores – as atenções recaíram novamente sobre o reconhecimento do ritmo e a respetiva execução rítmica. Porém, desta vez, optou-se pela transposição de frases rítmicas para movimento, com frases de movimento criadas pelas alunas, as quais posteriormente foram combinadas entre si, de forma a criar-se uma maior sequência de movimento, dançada por todas. Considera-se que este foi um culminar interessante de várias abordagens que foram realizadas durante o estágio sobre a relação entre a música e a dança, pois foi possível observar como cada aluna ilustrou com o seu movimento a frase rítmica trabalhada, a qual era idêntica para todas.

Verificou-se, posteriormente, que deveriam ter sido desenvolvidas mais estratégias que procurassem aprimorar a compreensão dos acentos musicais (*in/out*), tal como a ligação do movimento no espaço-tempo – nomeadamente no âmbito de uma execução de movimento mais lenta como o *adágio* – procurando assim resultados positivos mais expressivos na capacidade de as alunas relacionarem as dinâmicas do movimento com as dinâmicas enunciadas pela música.

O constante registo e análise dos diários de bordo, bem como o pontual registo e análise das grelhas de observação e das gravações em vídeo das aulas mostraram-se ferramentas fundamentais para adaptar os conteúdos e estratégias delineadas à evolução das alunas.

A visualização das aulas filmadas por parte das alunas foi também considerada bastante relevante, permitindo-lhes ter uma visão externa do seu desempenho. Ao poderem analisar os progressos que iam apresentando no aprimoramento da sua musicalidade, e adicionando essa informação às dificuldades e facilidades com que se foram deparando durante as aulas, as alunas foram tomando uma maior consciência acerca do seu desempenho.

Rematando, notamos que cada aluna desenvolveu o seu processo evolutivo ao longo deste estágio de forma distinta das restantes, mas acreditamos que atingimos os objetivos a que nos propusemos, e consideramos que o projeto foi enriquecedor para todos os envolvidos.

IV. Colaboração em Atividades

O estágio previa também a colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas pela escola cooperante. Neste sentido, foi solicitada a colaboração da estagiária como júri em provas de final de período de diversas turmas – inclusivamente da turma com que se estava a colaborar – tendo esta colaboração resultado num total de 8 horas.

5.2. Análise de Dados

Antes de passarmos à efetiva análise dos dados recolhidos durante este estudo, é importante frisar a boa relação que foi estabelecida com a instituição de acolhimento, e a confiança que a mesma demonstrou ao, após as aulas de observação, nos darem total liberdade de lecionação ao longo do ano letivo.

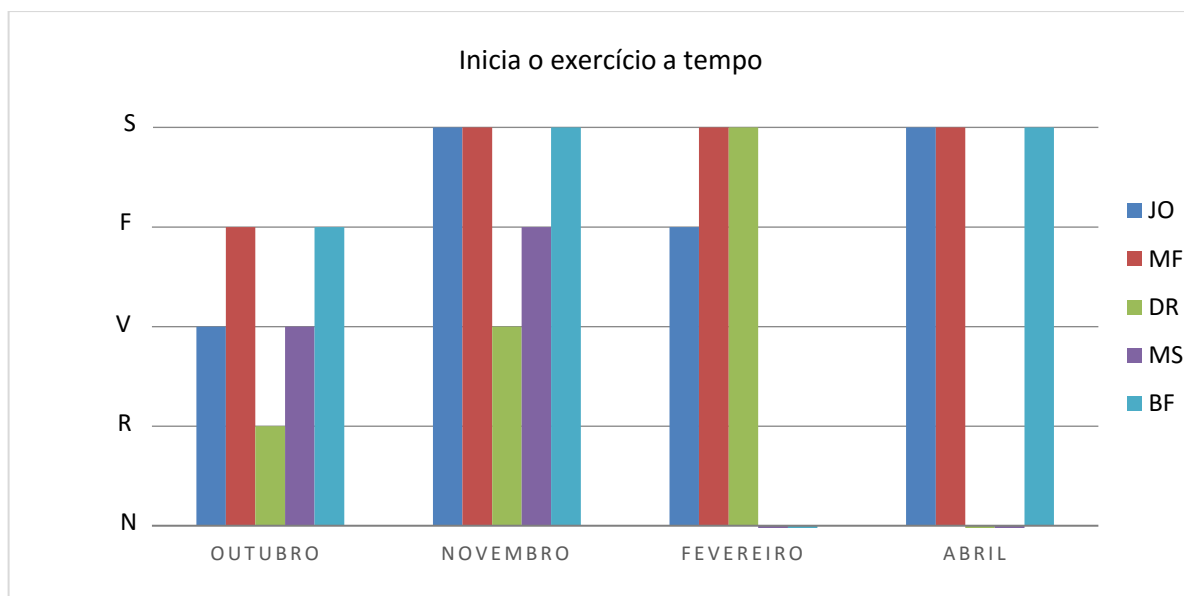
É também relevante contextualizar que a aula em que desenvolvemos a aplicação deste estágio era a última do horário à sexta-feira, pelo que se notava frequentemente algum cansaço inerente ao final da semana, o que por vezes se refletia em alguma distração por parte de algumas alunas. Assim, a estagiária procurou criar um ambiente descontraído e lúdico a par da exigência inerente e indispensável à aprendizagem de uma técnica de dança.

De um modo geral as alunas corresponderam bastante bem ao trabalho desenvolvido durante o período de estágio, tendo-se verificado inclusivamente que apreciaram em particular algumas das estratégias pedagógicas implementadas – manifestavam especial interesse pelas estratégias associadas à execução de ritmos e expressavam o seu agrado relativo às escolhas musicais apresentadas pela estagiária. Esta conclusão positiva da implementação do estágio é ilustrada pelos resultados obtidos nas avaliações em momentos chave, aquando da filmagem da aula final de cada bloco de aulas (final da participação acompanhada, e em três momentos da lecionação efetiva – um em cada período letivo).

De seguida, os dados recolhidos serão apresentados sob a forma de gráfico, sendo cada gráfico relativo a um item analisado, de forma a demonstrar a progressão individual de cada aluna ao longo do tempo. Como foi anteriormente referido, as grelhas de observação – que constam do Apêndice A deste relatório e que serviram de base à elaboração dos referidos gráficos – foram construídas tendo por base uma escala de frequência tipo Likert de 5 pontos, em que: S - sempre, F - frequentemente, V - às vezes, R - raramente, N - nunca.

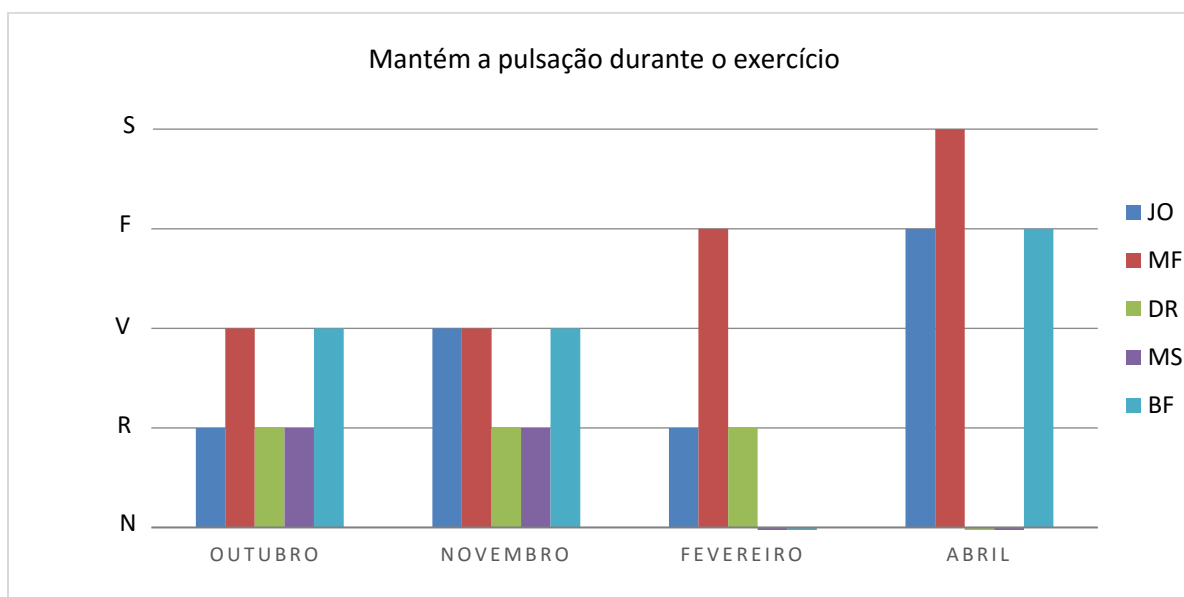
Relembramos ainda que os gráficos possuem mais dados em alguns momentos de avaliação (outubro e novembro) do que noutros momentos (fevereiro e abril), devido à ausência de determinadas alunas nessas aulas (M.S e B.F em fevereiro, e M.S e D.R em abril).

Gráfico 1 – Inicia o exercício a tempo



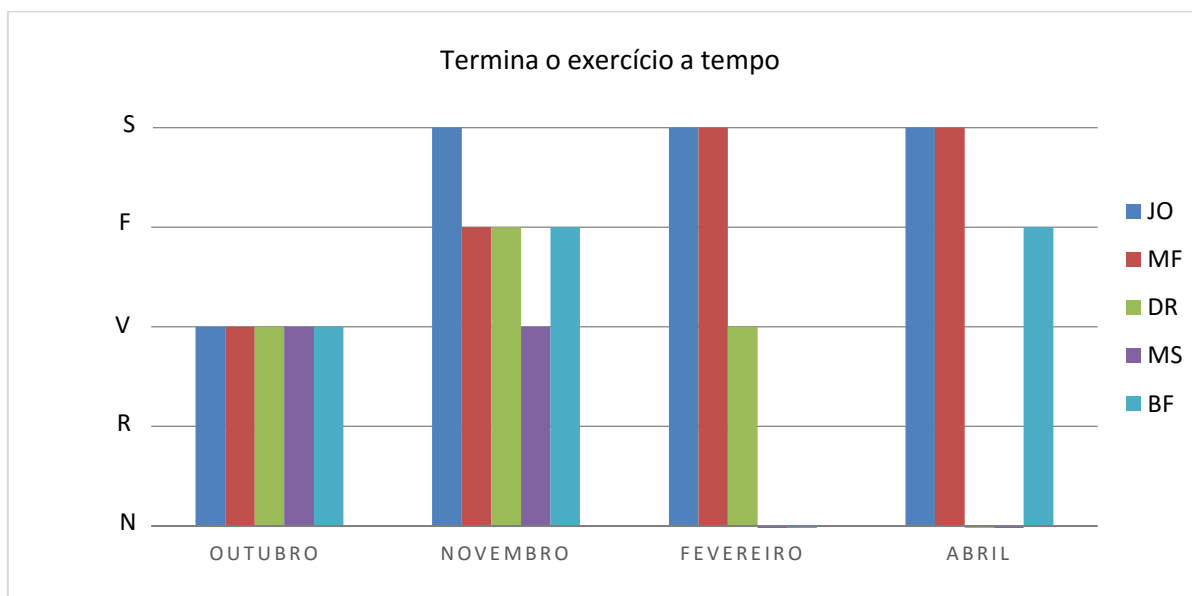
Sobre o item “Inicia o exercício a tempo” verificou-se que as alunas J.O e D.R apresentaram uma evolução positiva expressiva ao longo da implementação do estágio, tendo as outras alunas também melhorado esta capacidade. Sendo este um dos itens com melhor avaliação na etapa final, verifica-se que as alunas foram ficando mais atentas e responsivas à introdução da música e mais sensíveis relativamente à importância de começar o exercício no correto tempo da música.

Gráfico 2 – Mantém a pulsação durante o exercício



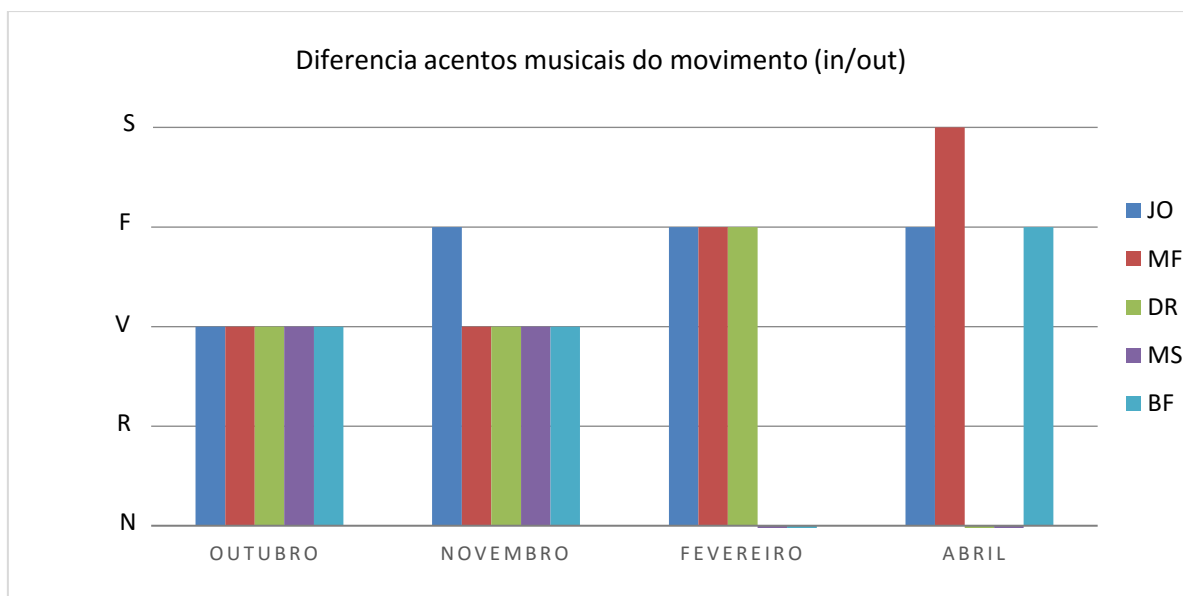
O item “Mantém a pulsação durante o exercício” teve resultados diversos, com destaque para a evolução mais acentuada das alunas J.O e M.F, alcançando esta última maior destaque no âmbito do grupo. Por outro lado, e apesar de possuímos menos dados sobre estas alunas, verifica-se que as alunas D.R e M.S demonstraram grandes dificuldades em manter regularmente a pulsação da música durante a execução do exercício, não se tendo verificado melhoras significativas ao longo dos diferentes blocos de aprendizagem e respetivos momentos de observação.

Gráfico 3 – Termina o exercício a tempo



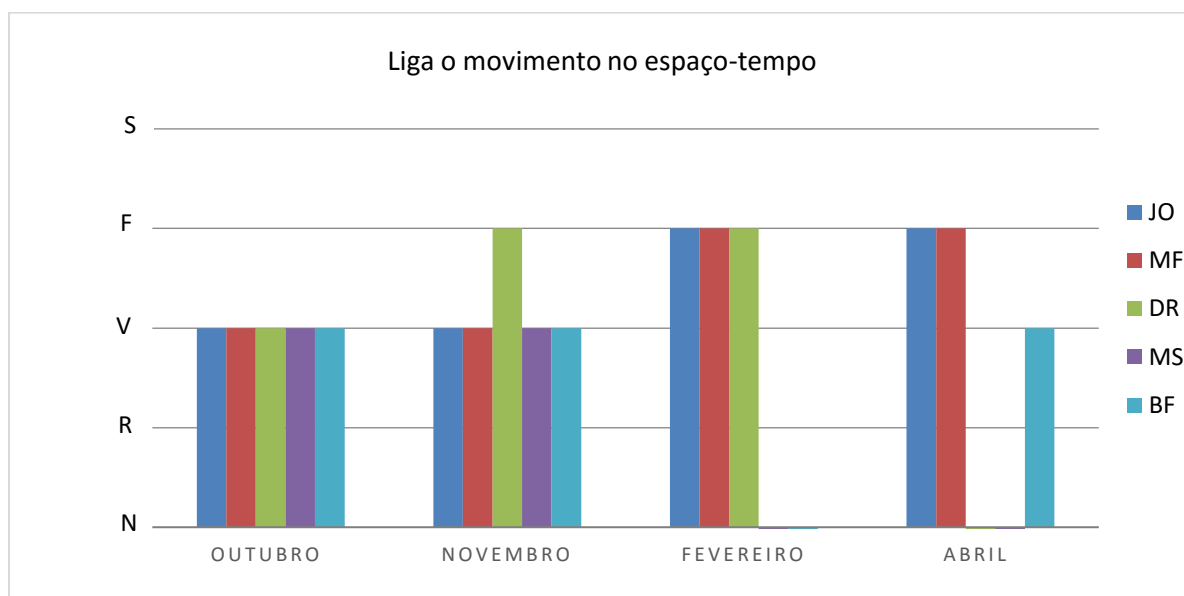
“Termina o exercício a tempo” apresenta também resultados distintos, observando-se que J.O evoluiu rapidamente, enquanto M.F melhorou progressivamente. Por sua vez, B.F melhorou o seu grau de resultados, M.S manteve a sua frequência razoável e D.R apresentou variações ao longo do tempo. Este item está interligado ao anterior, pois quando o problema da aluna em manter a pulsação da música durante o exercício se refletia num atraso na execução do movimento, normalmente verificava-se difícil de terminar a realização do exercício no tempo musical pretendido.

Gráfico 4 – Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)



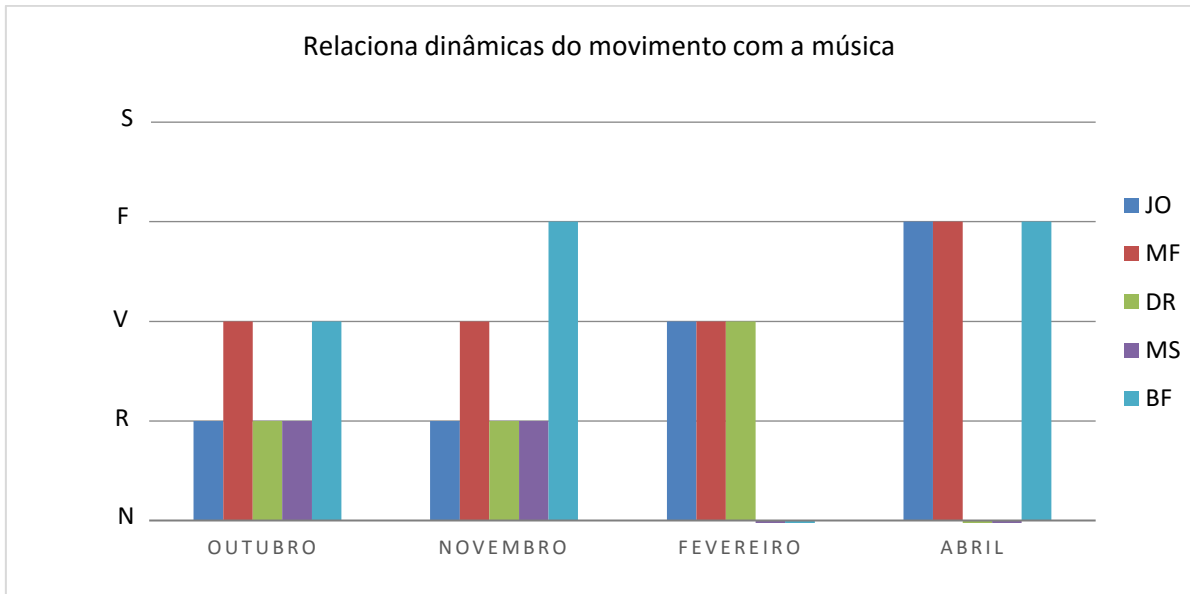
Ao analisarmos a capacidade “Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)”, constatamos que J.O, D.R e B.F melhoraram a sua sensibilidade, que M.S manteve o seu nível razoável de frequência, e que M.F evoluiu progressivamente, destacando-se novamente no âmbito do grupo.

Gráfico 5 – Liga o movimento no espaço-tempo



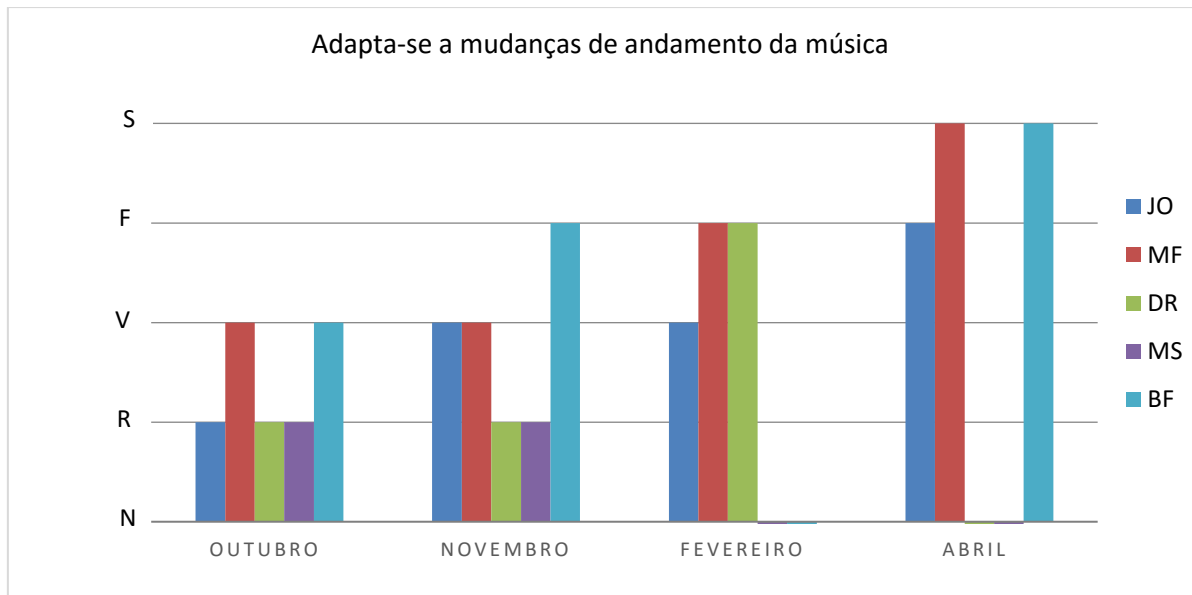
A capacidade “Liga o movimento no espaço-tempo” apresentou respostas mais positivas por parte das alunas D.R, J.O e M.F, não se verificando porém nenhum resultado no nível “sempre”. Pelo exposto, deduzimos que esta capacidade necessitaria de ser trabalhada ao longo de mais tempo, por forma a apresentar melhorias mais significativas

Gráfico 6 – Relaciona dinâmicas do movimento com a música



Por sua vez, a competência “Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música” foi desenvolvida de forma positiva por todas as alunas, à exceção da aluna M.S. Também neste item não se constatou nenhuma avaliação máxima, pelo que constatamos que seria um item que também necessitaria de um maior reforço para ser mais desenvolvido.

Gráfico 7 – Adapta-se a mudanças de andamento da música



Por fim, ao observar a competência “Adapta-se a mudanças de andamento da música”, ou seja, a capacidade de reagirem a mudanças de lento para rápido e vice-versa, e tendo em conta a exceção da aluna M.S, destacam-se as melhorias alcançadas por todas as alunas, especialmente pela M.F e B.F.

Refletindo então sobre o estudo destes gráficos – os quais, como já indicámos, foram elaborados a partir da análise das filmagens pontuais de aulas e do respetivo preenchimento das grelhas de observação – constata-se que cada aluna desenvolveu o seu processo evolutivo de forma diferenciada. Logo no início do processo foi possível traçar o perfil geral do grupo, verificando-se que as alunas M.F e B.F se destacavam com resultados mais positivos, enquanto as alunas J.O, D.R e M.S apresentavam maiores dificuldades. Verificaram-se também nesta fase alguns resultados ao nível do “raramente” em itens como “inicia o exercício a tempo”, “mantém a pulsação durante o exercício”, “relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música” e “adapta-se a mudanças de andamento da música”. Considerou-se que estas dificuldades evidenciadas se deviam a uma mistura de fatores, pois se por um lado tocavam a falta de desenvolvimento das competências musicais, por outro prendiam-se com questões de falta de concentração e também com dificuldades físicas na realização do movimento.

Posteriormente, no final da intervenção, concluímos que o item com maior sucesso de execução foi o “inicia o exercício a tempo”, seguido do “termina o exercício a tempo”. Verificou-se apenas um resultado no nível “às vezes”, no item “relaciona as dinâmicas do movimento com a música”. Desta forma, e apesar de nesta fase apenas ter sido possível

observar o desempenho de três das cinco alunas do grupo, foi possível apurar que todos os itens analisados foram alvo de melhorias ilustradas no desempenho das alunas.

Por sua vez, em termos individuais, foi possível averiguar que:

A aluna J.O apresentava inicialmente muitas dificuldades, tendo conseguido ao longo deste processo alcançar bons resultados em todos os itens analisados. Foi uma aluna que, apesar de revelar bastante insegurança, se mostrou sempre dedicada e concentrada no trabalho que estava a desenvolver.

A aluna que apresentou mais índices de frequência “sempre” foi a M.F. De uma forma geral, o seu rendimento melhorou do 2º para o 3º momento de avaliação, essencialmente devido à melhoria no seu comportamento e empenho nas aulas.

A aluna D.R demonstrou num primeiro contacto diversas dificuldades, tendo ao longo do estágio conseguido melhorar em alguns aspetos. Porém, consideramos que os seus resultados positivos poderiam ser mais expressivos se a aluna fosse mais concentrada nas aulas e apresentasse uma disposição para o trabalho mais regular, aliada a uma maior autoestima.

M.S esteve presente em poucos momentos de avaliação – no 3º momento esteve ausente por doença, e no 4º momento encontrava-se a frequentar outra aula, como foi acima explicado. Assim, e tendo em conta apenas os primeiros dois momentos em que foi realizado este tipo de observação, os quais decorreram em períodos de tempo muito próximos, apenas podemos indicar que a aluna não apresentou qualquer evolução expressiva nos itens estudados.

B.F foi também uma aluna com presença inconstante nas aulas do estágio – o que foi fundamentado aquando da apresentação da amostra deste estudo – por questões relacionadas com atividades da escola, o que provocou a sua ausência no 3º momento avaliativo, e quase nenhuma preparação para o 4º momento – mas ainda assim manteve-se como uma das alunas com melhores índices de sucesso nos critérios observados, tendo inclusivamente conseguido aprimorar a sua resposta em alguns deles.

Foi-nos também satisfatório constatar – por conversa com as alunas – que todas consideravam, no momento final da intervenção, que tinham evoluído em algum dos aspetos que se procuraram desenvolver durante o estágio, melhorando de uma forma geral a sua musicalidade. Este revelou-se, então, mais um reforço positivo sobre o sucesso da implementação destas estratégias.

5.3. Conclusões

Numa análise retrospectiva, consideramos que este trabalho foi o culminar de um percurso de crescimento pessoal e profissional, de maturação, de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em aula e também sobre a diversidade de propostas que podemos integrar num mesmo exercício. Foi mais uma etapa alcançada neste processo de desenvolvimento individual, do qual naturalmente serão retidos todos os novos ensinamentos que esta experiência apresentou, aumentando assim a bagagem profissional da estagiária enquanto professora de dança.

Tínhamos objetivado para este estudo uma contribuição para a formação do bailarino através do desenvolvimento da sua musicalidade. Acreditamos ter atingido o objetivo e acreditamos que o processo foi enriquecedor, tanto para nós, como para as alunas envolvidas. Assim, consideramos que ao promover o melhoramento da musicalidade destas alunas, as ajudámos a adquirir ferramentas que as auxiliam a aperfeiçoar a sua performance ao nível da expressividade. Este desenvolvimento da musicalidade foi então alcançado através da melhoria de competências que as ajudaram a entender e respeitar a pulsação e ritmo da música, o que lhes permitiu melhorar a sua qualidade de movimento através da compreensão das suas várias possibilidades dinâmicas, graças a uma mais abrangente noção de complementaridade entre a música e a dança. Durante este percurso, não esquecemos também a tarefa a que nos propusemos de dar a conhecer ou nutrir o interesse das alunas por diferentes registos/estilos musicais – de forma a alargar os seus horizontes, sem no entanto comprometer quer a dinâmica que se pretendia para a aula, quer a motivação que se pode promover com alunas adolescentes através da música, de forma a tornar o trabalho técnico num momento de maior satisfação.

Na sequência da problemática apresentada de como promover o desenvolvimento da musicalidade em alunos de dança, elaborámos um conjunto de estratégias de apoio à prossecução dos objetivos traçados. Procurámos implementar uma metodologia reflexiva, a qual se revelou proveitosa, visto que também nos permitiu aprofundar a compreensão da matéria de ensino visada.

Temos agora de recordar que o item com maior sucesso de execução foi o “inicia o exercício a tempo”, seguido do “termina o exercício a tempo”, indicando que as alunas desenvolveram de forma significativa a sua capacidade de sincronizar a execução do movimento com a música. Para esta melhoria, consideramos que foi de grande contributo a aplicação de estratégias como: a exploração de diferentes formas de assinalar o tempo e o

ritmo da música, a exploração da introdução da música, o reconhecimento e execução rítmica, e a utilização do silêncio.

Por sua vez, o item “relaciona as dinâmicas do movimento com a música”, aliado ao “diferencia acentos musicais do movimento (*in/out*)” e “liga o movimento no espaço-tempo” foram os que apresentaram resultados menos satisfatórios, pelo que admitimos que estas competências deveriam ter sido mais exploradas – adicionando-se outras estratégias às que foram utilizadas (como a aplicação de diferentes músicas para o mesmo exercício e a adaptação da execução a diferentes velocidades) – de forma a potenciarmos o impacto do seu desenvolvimento nestas alunas.

Referimos também que as estratégias relativas à utilização de diferentes registos/estilos musicais e ao reconhecimento e execução rítmica foram as que mais satisfizeram as alunas.

No âmbito das limitações deste estudo, julgamos importante lembrar o facto de a amostra ter sido pequena e instável, visto que nem sempre foi possível colaborar com as cinco alunas inicialmente envolvidas no projeto. Para além disso, e se por um lado agradecemos a autonomia que nos foi atribuída para a realização das aulas, também acreditamos que teria sido positivo ter uma colaboração mais estreita com a professora titular.

Finalizando, e considerando o balanço final como positivo, acreditamos que muito mais se pode fazer. Não deixamos de mencionar que esta não se trata de uma fórmula singular, mas sim de um processo em constante evolução, o qual achamos ser merecedor de atenção tendo em conta os benefícios que acreditamos ter trazido, e que poderá ser explorado de muitos outros pontos de vista. Uma vez que este estudo foi uma primeira abordagem ao tema, e reforçando a importância que o desenvolvimento da musicalidade tem na formação de um bailarino/intérprete expressivo, acreditamos que esta temática deve continuar a ser estudada, se possível com amostras distintas e maiores, para que se possa continuar a contribuir para a construção de conhecimento nesta área tão essencial.

6. Bibliografia

- 7Graus. (2015). *Dicio - Dicionário Online de Português*. Consultado em maio 6, 2015, em <http://www.dicio.com.br>
- Alves, M. J. (2007). *Ensino e aprendizagem da dança moderna: Estratégias de estruturação prática e desempenho motor em habilidades sequenciadas de dança* (Dissertação de Doutoramento). Consultado em setembro 21, 2015, do website de Academia: <https://www.academia.edu>
- Ashley, L. (3rd ed.) (2008). *Essential guide to dance*. UK: British Library.
- Batalha, A. P., & Macara, A. (2007). *Rhythm capacity: Comparison between professional dancers and dance students* (Artigo). Consultado em setembro 2, 2015, do website de International Symposium on Performance Science: www.performancescience.org/ISPS2007/Proceedings/Rows/05Batalha%20etal.pdf
- Brito, I. R. (2013). *A construção da versatilidade e da motivação nas aulas de Técnica de Dança Moderna com os alunos do 8º ano da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3725>
- Carvalho, J. (2011). *O ensino da música no ensino artístico especializado da dança* (Artigo). Portugal.
- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consultado em março 2, 2016, do website de Coordenação do Ensino Português na Alemanha: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, D. L. (2007). O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em dança. In *Movimento*, v.13, n.1, pp.121-130. Consultado em setembro 2, 2015, do website da Movimento - Revista da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2928/1562
- Cayatte, P. (2011). *A criação coreográfica na escola de dança Ana Mangerição com alunos do 3º ciclo* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/251>
- Cotê-Laurence, P. (2000). The role of rhythm in ballet training. In *Reserch in Dance Education*, 1:2, pp. 173-191. Consultado em março 1, 2016, do website Taylor & Francis Online: <http://dx.doi.org/10.1080/713694263>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa: questões relativas à fidelidade e validade. In *Educação Unisinos*, v.12, n.1, pp.5-15. Disponível no Repositório da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/7884>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, v.13, n.2, pp.455-479. Disponível no Repositório da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Diehl, I., & Lampert, F. (Eds.) (2014). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Germany: Henschel.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. In *Máthesis*, n.10, pp.217-233. Consultado em setembro 21, 2015, do website da Biblioteca da Universidade Católica Portuguesa: www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral - Ideias, experiências, ações*. Lisboa: Celta.
- Fernandes, J. (2014). *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea, no 3º ano do curso básico de dança da Escola de Dança do Orfeão de Leiria* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/4725>
- Francês, A. (2013). *A motivação nas aulas de dança clássica: A música como estímulo promotor de motivação em alunas do 4º ano do curso de dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3729>
- Gabinete de Apoio ao Tutorado. (2014). *Manual de apoio à observação: observar e aprender*. Consultado em março 1, 2016, do website do Instituto Superior Técnico de Lisboa: http://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf
- Guimarães, B. (2002). *Um sistema gráfico para modelagem de animações em Labanotation* (Dissertação de Mestrado). Consultado em janeiro 18, 2016, do website de Scientific Electronic Library Online - SciELO: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>
- IADMS Education Committee. (2000). *The challenge of the adolescent dancer*. Consultado em setembro 2, 2015, do website de International Association for Dance Medicine and Science: <https://www.iadms.org/?1>
- Kassing, G., & Jay, D. (2003). *Dance teaching and curriculum design* (pp.91-93). United States of America: Human Kinetics.
- Kapí'olani Sports & Dance Medicine. (s.d.). *Adolescent dancer*. Consultado em agosto 30, 2015, do website de Hawai'i Pacific Health: <https://www.hawaiipacifichealth.org/media/1281/pediatric-sports-adolescentdancer.pdf>
- Laranjeira, M. (2014). *A interação entre música e dança na aula de técnica de dança clássica: estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade musical com alunas do 5º ano da Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/4717>

- Latorre, A. (2003). Capítulo 2: La investigación-acción. In *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Consultado em setembro 21, 2015, do website de Academia: https://www.academia.edu/8755538/Antonio_Latorre_Qu%C3%A9_es_la_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n
- Lima, J. G., & Brito, A. E. (s.d.). *Proposta de uso de "diários" narrativos de aula em estudos educacionais e de formação profissional docente: seu uso no Liceu Piauiense em professores de História*. Consultado em setembro 21, 2015, do website do Moodle da Universidade Federal de Santa Catarina: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/822282/mod_resource/content/3/Artigo.pdf
- Madureira, J. (2002). *François Delsarte: Personagem de uma dança (re)descoberta* (Dissertação de Mestrado). Consultado em janeiro 18, 2016, do website da Biblioteca Digital da UNICAMP: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000239232>
- Mallmann, M., & Barreto, S. (s.d.). *A dança e os seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança*. Consultado em maio 1, 2015, do website de Pós-Graduação UNIASSELVI: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-07.pdf>
- Mendonça, A. L. (2014). *Adaptações metodológicas e pedagógicas no ensino da Técnica de Dança Clássica - Estudo de caso com uma aluna com Síndrome de Down na EDDALM* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/4715>
- Neves, I. D. (2015). *A formação em música dos atuais e futuros professores de dança* (Tese de Doutoramento). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/19950>
- Oliva Creative Factory. (2013). *Oliva - Oliva Creative Factory: Inspiring talent*. Consultado em setembro 8, 2015, em http://www.olivacreativefactory.com/escola_danca_apresentacao.html
- Pinho, A. (2013). *A aquisição de competências musicais no ensino da técnica de dança clássica no 2º ano no Conservatório de Música da Jobra* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3751>
- Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho. *Diário da República, nº146 - 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Consultado em maio 21, 2015, do website do Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/application/file/179163>
- Porto Editora. (2015). *Infopedia - Dicionários Porto Editora*. Consultado em maio 6, 2015, em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>
- Pressley, M., & McCormick, C. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: The Guilford Press

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Consultado em março 1, 2016, do website do Conselho Científico para a Avaliação de Professores: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Ribeiro, M. (2011). *Dalcroze e a dança moderna: Indícios de uma presença* (Artigo). Consultado em março 1, 2016, do website de ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pesquisadanca/Monica%20Medeiros%20Ribeiro.pdf>
- Sawyer, E. (1985). *Dance with music: The world of the ballet musician*. Cambridge University Press.
- Schroeder, L. (2000). *A música na dança: Reflexões de um músico* (Dissertação de Mestrado). Consultado em maio 9, 2015, do website da Biblioteca Digital da UNICAMP: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000214665>
- Schroeder, S. (2005). *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical* (Tese de Doutoramento). Consultado em novembro 24, 2015, do website da Biblioteca Digital da UNICAMP: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000361726>
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. In *Psychology of Music*, n.33, pp.419-435. Consultado em setembro 21, 2015, do website SAGE Journals - Psychology of Music: <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/4/419>
- Silva, M. (2010). *O movimento do corpo disciplinado* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade Nova: <http://hdl.handle.net/10362/5556>
- Silva, P. (2013). *A metáfora e a imagem: Estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem na aula de técnica de dança moderna com alunos do 2º e 3º anos do ensino vocacional na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal* (Relatório de estágio de Mestrado). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3723>
- Skinner Realising Institute. (2009). *Skinner Realising Institute*. Consultado em setembro 13, 2015, em <http://www.skinnerreleasing.com/aboutsrt.html>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teck, K. (1994). *Ear training for the body: A dancer's guide to music*. USA: Princeton Book Company.
- Tesouro, M., Robot, M., Labian, Í., Guillamet, E., & Aguilera, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. In *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/1. Consultado em setembro 21, 2015, do website da Revista Ibero-Americana de Educação: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1624Tesouro.pdf>
- Zallman, A. (1971). *Music and Dance*. In M. Turner (Ed.), *New Dance: Approches to Nonliteral Choreography* (pp. 71-93). EUA: University Pittsburg Press.

I. Apêndices

Apêndice A. Grelhas de Observação

As grelhas de observação foram elaboradas tendo como base de avaliação a utilização de uma escala de frequência tipo Likert de 5 pontos, em que: S – sempre, F – frequentemente, V – às vezes, R – raramente, N – nunca.

1. Grelha de Observação da Participação Acompanhada

Instituição acolhedora: Eddalm Professor titular: Mafalda Deville

Disciplina: T.D.Contemporânea Turma: 5ºB

Datas: Outubro 2015

Aluno	J.O.	M.F.	D.R.	M.S.	B.F.
Inicia o ex a tempo	AV	F	R	AV	F
Mantém a pulsação durante o exercício	R	AV	R	R	AV
Termina o ex a tempo	AV	AV	AV	AV	AV
Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)	AV	AV	AV	AV	AV
Liga o movimento no espaço-tempo	AV	AV	AV	AV	AV
Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música	R	AV	R	R	AV
Adapta-se a mudanças de andamento da música	R	AV	R	R	AV

2. Grelha de Observação do Visionamento da I Filmagem

Instituição acolhedora: Eddalm Disciplina: T.D.Contemporânea

Turma: 5ºB

Hora: 17h00 – 18h30

Data: 6 Novembro 2015

Aluno	J.O.	M.F.	D.R.	M.S.	B.F.
Inicia o ex a tempo	S	S	AV	F	S
Mantém a pulsação durante o exercício	AV	AV	R	R	AV
Termina o ex a tempo	S	F	F	AV	F
Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)	F	AV	AV	AV	AV
Liga o movimento no espaço-tempo	AV	AV	F	AV	AV
Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música	R	AV	R	R	F
Adapta-se a mudanças de andamento da música	AV	AV	R	R	F

3. Grelha de Observação do Visionamento da II Filmagem

Instituição acolhedora: Eddalm Disciplina: T.D.Contemporânea

Turma: 5ºB

Hora: 17h00 – 18h30

Data: 12 Fevereiro 2016

Aluno	J.O.	M.F.	D.R.
Inicia o ex a tempo	F	S	S
Mantém a pulsação durante o exercício	R	F	R
Termina o ex a tempo	S	S	AV
Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)	F	F	F
Liga o movimento no espaço-tempo	F	F	F
Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música	AV	AV	AV
Adapta-se a mudanças de andamento da música	AV	F	F

4. Grelha de Observação do Visionamento da III Filmagem

Instituição acolhedora: Eddalm Disciplina: T.D.Contemporânea

Turma: 5ºB

Hora: 17h00 – 18h30

Data: 29 Abril 2016

Aluno	J.O.	M.F.	B.F.
Inicia o ex a tempo	S	S	S
Mantém a pulsação durante o exercício	F	S	F
Termina o ex a tempo	S	S	F
Diferencia acentos musicais do movimento (in/out)	F	S	F
Liga o movimento no espaço-tempo	F	F	AV
Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música	F	F	F
Adapta-se a mudanças de andamento da música	F	S	S

Apêndice B. Diários de Bordo

1. Diário de Bordo da Observação Estruturada

Instituição acolhedora: Eddalm Professor titular: Mafalda Deville

Disciplina: T.D.Contemporânea Turma: 5ºB Datas: Setembro 2015

Estratégias aplicadas pela professora	<ul style="list-style-type: none">- Usou repetidamente a mesma música- Usou frequentemente a marcação numérica dos tempos, mas também recorreu a sons para indicar as dinâmicas- Alterou uma escolha musical para os alunos terem mais tempo para executar um dos principais skills do exercício
Principais conteúdos desenvolvidos	<ul style="list-style-type: none">- Curve e arch- Pliés, tendus, grand battments- Swings- Quedas- Rolamentos
Observações	<ul style="list-style-type: none">- A turma aparenta ser empenhada- As regras de pontualidade e apresentação devem ser respeitadas

2. Diário de Bordo da Participação Acompanhada

Instituição acolhedora: Eddalm Professor titular: Mafalda Deville

Disciplina: T.D.Contemporânea Turma: 5ºB Datas: Outubro 2015

Descrição das propostas	Exercício de saltos	Sequência final	Sequência de chão	Exercício rápido de swings	Exercício de rond jambe com ½ ponta
Prestação dos alunos	Boa tentativa	Boa tentativa	Foi executada de forma mecanizada devido à velocidade	Respostas variadas, umas boas e outras não	A ½ ponta ajudou a melhorar a suspensão do movimento
Identificação de dificuldades	Manter o plié nos saltos lentos, e a pulsação nos saltos rápidos	Adaptar às diferentes velocidades	Adaptar a velocidade nas transições	Manter a velocidade	Realizar a suspensão em sincronia com a música
Correções efetuadas	- Explicação da mecânica de receção / início dos saltos para corresponder à música - Importância da projeção e amplitude	- Explicação da relevância da respiração para a suspensão - Repetição da marcação da frase mais rápida	- Explicação das adaptações na modulação da velocidade e do uso da respiração	- Explicação da utilização do centro do corpo para as constantes transferências de peso	- Explicação da importância da respiração para os momentos de suspensão
Respostas dos alunos	Melhorou a compreensão	Melhorou a execução e a atenção dada à sincronia com a música	Melhorou a capacidade de alterar a velocidade	Melhorou a execução por parte de algumas alunas	Melhorou a capacidade de suspender o movimento no momento certo
Reflexão sobre as aulas	- Algumas dificuldades técnicas e de memorização dificultam a realização dos exercícios, tal como a falta de confiança. - Por norma as alunas são aplicadas e recetivas, mas têm ficado mais agitadas e faladoras.				

3. Diários de Bordo da Lecionação Efetiva

Diário nr. 2

Data: 6 Novembro 2015

Presenças: Todas as alunas

Descrição das propostas	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecimento e execução rítmica- Associação de cada música aos diferentes exercícios trabalhados
Prestação dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- J.O. não acertou em nenhuma das propostas- As outras alunas corresponderam positivamente ao exercício
Identificação de dificuldades	<ul style="list-style-type: none">- Identificar os tempos dentro de cada compasso- J.O. não reconhece ritmo, mas identifica a dinâmica
Correções efetuadas	<ul style="list-style-type: none">- Ajuda no reconhecimento do ritmo
Respostas dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- Boa, exceto a J.O.
Reflexão sobre a aula	<ul style="list-style-type: none">- A pontualidade não tem sido satisfatória- M.F. e B.F. muito faladoras e distraídas- As alunas demonstraram interesse na proposta e vontade de realizar exercícios baseados na criação de ritmos

Diário nr. 8

Data: 8 Janeiro 2016

Presenças: Todas as alunas

Descrição das propostas	- Exploração de uma sequência executada em cânon
Prestação dos alunos	- Muito confusa
Identificação de dificuldades	- Manter a execução do movimento em sincronia com o tempo musical, mantendo o delay em relação às colegas
Correções efetuadas	- Marcação sem música (cada aluna conta para si) - Com marcação da pulsação (cada aluna conta para si)
Respostas dos alunos	- D.R. com fraca prestação, além de se mostrar distraída e sem energia - M.S. com dificuldades na execução do exercício - J.O. com algum sucesso, M.F. com tendência para acelerar e B.F. com execução eficaz do exercício - As alunas indicaram que lhes era mais instintivo contar a frase de movimento do que a frase musical, e que com as repetições se foi tornando mais fácil corresponder ao objetivo da proposta
Reflexão sobre a aula	- A aluna M.F. mantém atitudes inapropriadas ao contexto da aula

Diário nr. 14

Data: 19 Fevereiro 2016

Presenças: Todas as alunas, excepto B.F

Descrição das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - (1) Execução de ritmo escutado através da percussão corporal - (2) Criação de frase de movimento a partir do ritmo escutado
Prestação dos alunos	<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - D.R e M.F executaram o exercício com facilidade - M.S precisou de alguma orientação - J.O apresentou muitas dificuldades <p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - M.F correspondeu de forma muito positiva à proposta - D.R esteve muito bem na composição, mas executou alguns erros aquando da apresentação - M.S respondeu de forma simples ao exercício proposto - J.O criou em função da estrutura rítmica, mas a execução não estava em sincronia com a música
Identificação de dificuldades	<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de compreensão do ritmo escutado e a respetiva transposição para a execução corporal <p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução em sincronia com a música
Correções efetuadas	<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuda à aluna J.O na compreensão da estrutura rítmica, incluindo uma pequena explicação teórica sobre a subdivisão dos tempos <p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de secções de cada frase de movimento que poderiam ser melhoradas
Respostas dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - As respostas melhoraram com a repetição
Reflexão sobre a aula	<ul style="list-style-type: none"> - Novamente, as alunas revelaram interesse por este tipo de atividades

II. Anexos

Anexo A. Projeto Educativo da EDDALM



PROJETO EDUCATIVO

A dança manifesta-se como um meio “importante no sentido de expressar emoções, experiências e identidade cultural (...) é reconhecida como uma arte **performativa vital e dinâmica** (...) satisfazendo física, mental, e emocionalmente as necessidades do corpo e mente (...) permite o autoconhecimento e do mundo.” (WRIGHT, 2003:91)



IV. PRINCÍPIOS E VALORES DA AÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA

PROJETO EDUCATIVO

“... O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem o instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

Projeto Educativo – o documento que consagre a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa; ...”

Decreto – lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, capítulo 1, artigo 3º

1. Competências gerais do projeto educativo

Com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos e a realização profissional do corpo docente e não docente, procurar-se-á através do projeto educativo, definir e explicitar os princípios fundamentais da escola, conducentes a uma melhoria da qualidade do ensino e ao crescimento bio-psico-social de toda a comunidade educativa. Este projeto é resultado de uma reflexão coletiva, de carácter estratégico, conduzida para o diagnóstico e para a ação. Através dos princípios que aqui se preconizam, procurar-se-á adotar um modelo de ensino adequado às necessidades e expectativas dos alunos e de todos os que os acompanham, perspetivando deste modo uma evolução crescente do número de alunos que veem na via artística e no ensino da EDDALM, a sua opção vocacional.





Assim, são **objetivos centrais** deste projeto:

- Promover a aprendizagem da Dança no concelho de Oliveira de Azeméis e São João da Madeira, bem como nos concelhos vizinhos e grande Porto;
- Proporcionar uma oferta artística de qualidade e reconhecida pelos organismos educativos nacionais, que venha acompanhar e desenvolver a vocação do aluno que pretenda receber uma formação na área da dança, perspetivando assim a possibilidade de construção de um futuro profissional nessa área;
- Atualizar a oferta educativa de acordo com as necessidades e motivações da comunidade envolvente;
- Desenvolver ao máximo o potencial do aluno, oferecendo, de acordo com o plano curricular definido pela legislação atual, um apoio individualizado e ajustado às necessidades de cada um;
- Oferecer uma formação diferenciada e ajustada de acordo com o perfil dos alunos;
- Garantir condições estruturais e pedagógicas que permitam o acesso à educação artística a todos os alunos, independentemente da sua raça, religião, características intelectuais ou físicas, ou de quaisquer condicionantes ambientais comprometedoras de um desenvolvimento normativo;
- Promover adaptações metodológicas e pedagógicas, de modo a cumprir com princípios de equidade e garantir o sucesso de todos os alunos;
- Proporcionar experiências de formação e colaboração com outras instituições a todo o corpo docente e não docente;
- Colaborar com várias instituições da comunidade envolvente;
- Valorizar o estatuto do acompanhador (pianista, percussionista ou outro), reconhecendo as mais-valias do seu trabalho para o desenvolvimento dos alunos e procurando criar condições à sua presença no maior número de aulas possível.

Uma vez que a Educação deve coadjuvar no desenvolvimento integral do aluno, esta não deverá estar centrada apenas na formação técnica, mas também no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e culturais.





Em conformidade, consideramos os seguintes **princípios básicos** a ter em conta, ao longo da nossa **ação educativa**:

- Promover uma atitude permanente de predisposição à aprendizagem;
- Proporcionar uma educação integral e integrada de todos os alunos;
- Reconhecer a Escola como parte integrante da formação do aluno, quer no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, bem como no que diz respeito à construção da personalidade do aluno – possibilitando a sua integração na sociedade;
- Reconhecer a Escola como um local de aquisição e consideração de valores morais e cívicos;
- Proporcionar e incentivar a socialização entre os intervenientes da comunidade educativa;
- Assumir uma perspetiva de atualização e evolução permanente.

Em consonância, a ação educativa desta Escola assenta nos seguintes critérios ao nível das **atitudes e valores**:

- Respeito pelos outros;
- Responsabilidade;
- Empenho/Trabalho;
- Cooperação;
- Partilha;
- Inclusão;
- Equidade;
- Entreajuda;
- Igualdade;
- Autonomia;
- Compreensão;
- Amizade.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



9



V. PRINCÍPIOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

A Escola de Dança Ana Luísa Mendonça promove o ensino artístico, tendo como principal missão a oferta de um ensino vocacional que potencie a aquisição de competências técnicas e artísticas a um nível de excelência no domínio da dança, bem como contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser integral, atendendo a critérios ao nível das atitudes e valores, assentes em princípios de dignidade e respeito pela vida humana. É nosso dever contribuir para a formação pessoal, social e cultural do aluno, preparando-o para as exigências da sociedade atual e dando-lhe competências para uma melhor integração pessoal e profissional.

Sendo uma escola que abrange a população quer dos concelhos onde se insere, quer de várias regiões vizinhas, recebe anualmente um vasto e diversificado universo de alunos, pelo que, dando resposta a critérios de equidade, a EDDALM encontra-se sempre receptiva a adequar as suas práticas educativas às necessidades e interesses dos alunos, permitindo-lhes assim perspetivar uma carreira profissional nas várias áreas do domínio da dança.

Neste sentido, os planos de estudo são elaborados de acordo com a legislação em vigor, integrando desde o primeiro ano, a aprendizagem de diferentes técnicas de dança. Apesar da EDDALM, adotar a técnica de Dança Clássica como técnica de base desde o primeiro ao quinto ano do ensino vocacional, uma vez que acreditamos na essencialidade da mesma para a construção de uma base sólida no bailarino, procuramos proporcionar uma oferta equilibrada que prepare os alunos para um mercado que se impõe de polivalência. Assim, para além da disciplina de Técnica de Dança Clássica, os alunos desenvolvem também estudos, desde o primeiro ano, das disciplinas de Técnica de Dança Contemporânea e Expressão Criativa e a partir do terceiro ano, de Repertório Clássico e Contemporâneo. Em acréscimo, são oferecidas aos alunos oportunidades de trabalho com profissionais de reconhecido mérito em áreas como, o sapateado, as danças tradicionais, as



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA





danças urbanas, o teatro físico, a expressão dramática, entre outras. As formações propostas encontram-se previstas no plano anual de atividades da escola e são informadas aos encarregados de educação com a devida antecedência.

A avaliação anual prevista a este projeto, definirá a necessidade de inclusão de novas formações ou, em alternativa, da exclusão de qualquer uma das aqui mencionadas.

Apesar da principal oferta artística da EDDALM ser a dança, reconhece-se a essencialidade na dinamização de iniciativas que promovam a interdisciplinaridade, sendo este também um foco de atenção em todos os anos letivos. Neste sentido, a escola leva a cabo várias iniciativas que articulem saberes quer das várias disciplinas do curso artístico, quer de áreas de ensino da escola regular.

Para além dos aspetos já referidos, a EDDALM pretende também contribuir para o desenvolvimento da criatividade/capacidade de inovação, sentido de iniciativa e do pensamento crítico, aspetos primordiais à formação do indivíduo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



1



VI. FINALIDADES E ESTRATÉGIAS

1. Finalidades:

- Promover a formação dos alunos;
- Promover a formação e crescimento do corpo docente e não docente;
- Proporcionar um ensino de qualidade;
- Promover o diálogo entre o aluno e o professor;
- Sensibilizar os encarregados de educação para o seu papel no processo educativo e estreitar a ponte entre a escola e a família;
- Proporcionar à comunidade envolvente atividades artístico-culturais;
- Aproximar o trabalho artístico dos domínios do ensino regular;
- Promover a vivência da dança nas escolas do 1º ciclo;
- Projetar a escola na comunidade envolvente e num mercado alargado nacional e internacional.

2. Estratégias:

2.1. Promover a formação dos alunos:

- Facultando os instrumentos e conhecimentos necessários, quer para a sua vida pessoal e social, quer para a sua formação artística;
- Incentivando e promovendo uma predisposição e interesse pela aprendizagem e aquisição de competências, nos domínios da educação artística especializada, no âmbito da dança;
- Incentivando o gosto pela Arte;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



2



- Estabelecendo regras de conduta e promovendo relações de respeito, cooperação e civismo;
- Incentivando o reconhecimento da importância de regras na vivência escolar e na sociedade;
- Promovendo a autonomia, através da responsabilização e participação em tarefas e cargos escolares;
- Proporcionando o conhecimento das práticas a seguir para a manutenção de uma vida saudável.

2.2. Promover a formação e crescimento do corpo docente e não docente:

- Promovendo ofertas formativas para o corpo docente em áreas de interesse no contexto da dança e interpretação, em consonância com os objetivos deste projeto educativo;
- Incentivando o corpo docente a desenvolver variadas estratégias de ensino;
- Promovendo formações em áreas diversas dirigidas ao pessoal não docente, potenciando e motivando assim para o seu crescimento pessoal e profissional;
- Convidando o corpo não docente a participar ativamente nas atividades promovidas pela escola e a refletir com os órgãos educativos sobre estratégias de melhoria do funcionamento global da mesma;
- Proporcionando a progressão nos estudos através não só das formações oferecidas, mas também, quando tal se verifique necessário, na flexibilização de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



3



horários a fim de permitir ao corpo docente e não docente, a participação em formações externas à escola;

2.3. Proporcionar um ensino de qualidade:

- Através de um corpo docente com formação superior, que articule outro tipo de formações e competências;
- Convidando profissionais de reconhecido mérito na área da dança, para aumentar e aperfeiçoar conhecimentos técnicos e artísticos, quer dos alunos quer do corpo docente;
- Proporcionando a realização de espetáculos, onde os alunos, por um lado, ao desempenharem o papel de intérpretes, poderão aplicar as competências adquiridas e os professores, por outro, poderão desenvolver competências no domínio coreográfico e de produção;
- Incentivando os alunos a terem também um papel mais ativo nos espetáculos (no que diz respeito a cenografia, figurinos, organização e dinamização);
- Promovendo audições e concursos internos que preparem os alunos para um futuro na via profissional da dança;
- Proporcionando aos alunos oportunidades de participação em competições de dança nacionais e internacionais;
- Incentivando os alunos a assistirem a espetáculos;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



4



- Organizando visitas de estudo a espetáculos e a outras instituições de ensino vocacional ou superior, bem como a companhias profissionais de dança;

- Promovendo e articulando com outras instituições/companhias de dança, iniciativas que permitam a participação ativa de alunos e professores.

2.4. Promover o diálogo entre o aluno e o professor:

- Nomeando, por curso, um professor para diretor de turma. Esse mesmo professor, desempenhará funções de tutoria aos alunos da sua turma de direção;

- Agendando pelo menos um momento por período letivo para acompanhamento individualizado do aluno (tutoria);

- Nomeando por turma um delegado e um subdelegado. A votação para estes cargos será realizada pelos alunos, no início do ano letivo e durante uma das aulas teóricas;

- Criando um clima de diálogo e abertura entre o professor e o aluno;

- Promovendo atividades em que alunos e professores possam colaborar na sua organização e realização.

2.5. Sensibilizar os encarregados de educação para o seu papel no processo educativo e estreitar a ponte entre a escola e a família:

- Organizando reuniões de Pais sempre que tal se mostre necessário, sendo que, haverá lugar à convocação de pelo menos duas reuniões por ano;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



5



- Incentivando os pais e encarregados de educação a terem uma maior participação, quer na vida escolar, quer na sensibilização artística do seu educando;
- Organizando iniciativas que impliquem a participação ativa dos encarregados de educação;
- Promovendo momentos de reflexão sobre os currículos, métodos de avaliação, plano de atividades, práticas educativas da escola;
- Apoiando a Associação de Pais em tudo o que estiver ao nosso alcance e promovendo a sua envolvimento com toda a comunidade educativa;

2.6. Proporcionar à comunidade envolvente atividades artístico-culturais:

- Organizando espetáculos e mostras de dança quer em espaços culturais, quer noutros que se mostrem adequados à sua realização;
- Participando em eventos organizados pelos municípios, no sentido de divulgação da arte em geral e da dança em particular;
- Colaborando com a comunidade associativa do concelho;
- Promovendo iniciativas que apelem à inclusão da pessoa com deficiência;
- Organizando atividades/espetáculos de beneficência a reverter a favor de populações carenciadas.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



5



2.7. *Aproximar a escola de ensino artístico da escola regular, bem como dos seus domínios de ação:*

- Colaborando com as escolas de ensino regular, de acordo com o plano de atividades das mesmas;
- Dinamizando formações que articulem a dança com conteúdos programáticos do ensino regular, tais como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Geografia, entre outras, assim promovendo a interdisciplinaridade;
- Pensando o plano curricular de turma e o plano de atividades da Escola de Dança, tendo em mente o elaborado pelo ensino regular;
- Mantendo o diálogo com os dirigentes e professores das escolas regulares, de modo a que se possa compreender o aluno nos seus mais diversos contextos, e, consequentemente, articular com os respetivos diretores de turmas os momentos avaliativos.

2.8. *Promover a vivência da dança nas escolas do 1º ciclo:*

- Promovendo iniciativas didáticas com a colaboração dos professores, quer do ensino artístico quer do ensino regular;
- Se possível e de acordo com o plano de atividades de cada escola, promover apresentações e atividades conjuntas entre alunos do 1º, 2º e 3º ciclos.

2.9. *Projetar a escola na comunidade envolvente e num mercado alargado nacional e internacional:*





- Projetando a Escola na comunidade, como elemento interveniente e transformador da sociedade.



Anexo B. Conteúdos Programáticos da EDDALM



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

5º ANO



1. DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1.1. Body Isolations

1.1.1. Cabeça

1.1.2. Ombros

1.1.3. Braços

1.2. The Back

1.2.1. Roll

- diferentes dinâmicas

- apoios

- coordenação de braços

1.2.2. Curv

1.2.3. Contração

1.2.4. Tilt

1.2.5. Técnica Release

- fora do eixo: frente/lado/ e com espiral

- com coordenação de braços



1.2.6. Espirais – conjugação leg extension

1.2.7. Bounces / Rebounds – conjugação com diferentes apoios e consequentes níveis

1.2.8. Turns around the Back – preparação e em 4ª

- com coordenação de braços.

- conjugado com back leg extension.

1.3. Leg / Feet (com mais complexidade, diferentes apoios e níveis)

1.3.1. Flex & Point /Flex & Stretch

1.3.2. Leg Extensions e Leg Lift – em círculo

- com inclinações do tronco

- conjugação com diferentes apoios e consequentes níveis

1.3.3. Leg swings

1.3.4. Sitting Falls

1.3.5. Transferências de Peso

1.4. Centro (maior complexidade, coordenação, combinação, ...)

1.4.1. Deep Stretches of the back – bounces, curv, arch (deep arch), release, espirais, contração

1.4.2. Foot exercise – combinação com braços e brushes



1.4.3. Knee Bendings e Bounces – em todas as posições

- curv, tilt, arch

1.4.4. Kicks /Brushes/Beats – mais combinação e coordenação

- com contração

1.4.5. Leg swings & circle – combinação com diferentes partes do corpo

1.4.6. Lunges

1.4.7. High leg Stretches / Leg Extension – em paralelo e turned-out

- lunges

- transferências de peso

1.4.8. Rises

1.4.9. Body Arch - com hip swing

1.4.10. Transferências de Peso/ Shifting Body Weight Turn

1.4.11. Rebounds & Drops

1.4.12. Fall e recover

1.4.13. Small Jumps – paralelo e turned out

- com beat

1.4.14. Jumps – de duas pernas para duas

- de duas para uma

- de uma para duas



- de uma para a mesma
- de uma para outra

1.5. Deslocamentos (maior complexidade, diferentes velocidades, direções, coordenação)

1.5.1. Walk /Run

1.5.2. Step-draw

1.5.3. High Leg Extension – com tilt, com jump

1.5.4. Tilt

1.5.5. Skip

1.5.6. Leaps

1.6. Exercícios de gravitação, balance e suspensão

1.7. Exercícios com relação “ação-reação” entre as partes do corpo e o seu peso

1.8. Flying-Low Dance Technique de David Zambrano

1.9. Trabalho com consciência de “liberdade controlada” de movimento

1.10. Criatividade

1.11. Prática de interpretação

1.12. Improvisação orientada

- com consciência do espaço, tempo, níveis, espirais e linhas.

- com objetivos definidos



5



1.13. Contacto-improvisação.

1.14. Sequência

1.15. Individual e/ou em grupo