



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta para o aprimoramento das qualidades técnicas e artísticas na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Inês Filipa Gregório Barata Coimbra

Orientação de Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

Coorientação de Professora Doutora Isabel Maria Neto de Almeida Duarte Craveira Neves

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

Setembro 2022



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta para o aprimoramento das qualidades técnicas e artísticas na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Inês Filipa Gregório Barata Coimbra

Orientação de Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

Coorientação de Professora Doutora Isabel Maria Neto de Almeida Duarte Craveira Neves

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

Setembro 2022

Agradecimentos

À Companhia de Dança de Almada e sua comunidade que desde sempre me fizeram crescer, e onde me sinto em casa, e à Escola Superior de Dança, onde tenho vindo cada vez mais a encontrar o meu caminho.

Aos músicos que participaram neste desafio, Duarte Oliveira, Hugo Oliveira, Jorge Silva, Francisco Freire, Miguel Oliveira, Samuel Dias, sem eles este estágio não teria acontecido, especialmente ao Miguel Oliveira, colega de mestrado e excelente acompanhador; e ao professor Jorge Silva que se disponibilizou para responder às minhas perguntas, acompanhar as minhas aulas e valorizar muito este trabalho.

Às minhas orientadoras, Madalena Xavier e Isabel Duarte, que no meio dos seus desafios diários, conseguiram guiar-me e orientar-me neste percurso.

Aos meus alunos, que ainda tão jovens, conseguiram ser tão grandes e ajudar-me tanto a tornar este relatório possível.

Aos meus amigos e colegas, que estiveram sempre presentes em todos os momentos, em especial à Raquel que partilhou diariamente suor e lágrimas.

Aos meus pais, que são o meu maior suporte e espaço seguro que poderia ter.

Obrigada

Resumo

A música e a dança têm desde sempre uma relação extremamente importante, quer a nível coreográfico quer em contexto de aula. Consideramos relevante alertar os alunos para esta relação e incentivá-los a querer aprofundar esta pesquisa. Como tal, o presente estudo debruça-se sobre a interação entre a música e a dança no contexto de aula de Técnica de Dança Contemporânea, explorando as várias formas de como a música pode interagir com a dança, com objetivo de melhorar a aprendizagem dos conteúdos técnicos e artísticos dos alunos, motivá-los para partilhar o gosto pela música e tirar o maior partido da mesma no processo de aprendizagem da Técnica de Dança Contemporânea.

O nível etário onde foi implementado o estágio está inserido na turma do 5º ano do ensino regular, correspondente ao 1º ano do Ensino Artístico Especializado da Escola da Companhia de Dança de Almada, no ano letivo 2021/2022. Como estratégias, evocaram-se os suportes de apoio musical que o professor dispõe, sendo estes a música gravada, a música ao vivo e o silêncio, contrabalançado com os sons que o corpo cria através da percussão corporal e sons vocais; o leque de estilos de música existentes; e a variedade de tempo/compassos que podem ser utilizados, tanto simples como compostos e mistos.

Pretendeu-se apurar de que forma os estímulos musicais podem contribuir para a aprendizagem da TDCont, tanto a nível técnico como artístico, para aprimorar a qualidade do movimento e a sua interação com a música.

Através da metodologia de investigação-ação e utilizando grelhas de observação, diários de bordo, *focus group*, registo de vídeo e entrevista como instrumentos de recolha de dados, foi possível desenvolver um projeto de exploração, partilha de conhecimentos e solidificação de bases no primeiro ano do ensino artístico especializado, observando como é que as ferramentas e abordagens pedagógicas colaboraram para o desenvolvimento da musicalidade e da cultura musical no grupo em estudo.

Concluimos que as estratégias aplicadas podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de várias capacidades dos alunos a diversos níveis e não simplesmente a nível musical. Foi observado um crescimento técnico, artístico, pessoal e social entre os intervenientes do estágio, considerando-o benéfico e proveitoso.

Palavras-chave: Técnica de Dança Contemporânea; Musicalidade; Qualidade técnica; Qualidade artística

Abstract

Music and dance have always had an extremely important relationship, being in the choreographic matter or class approach, and we believe that this relationship can be significant to provide to the dance students and to encourage them to deepen this research.

Therefore, the following study pretends to go deep in this relation between music and dance in the contemporary dance class, exploring several ways of how the music can interact with dance with the purpose of improving the learning of technical and artistic content of the students, motivate them to share the love for music and take advantage of it in the process of learning Contemporary Dance Technique.

The internship was implemented in the 5th year of Portuguese academic education, corresponding to the 1st of the Basic Level Course in Dance, at Companhia de Dança de Almada's School, throughout the academic year 2021/2022. As strategies, we used the musical supports the teacher has, such as recorded music, live music and silence, balanced with the sounds the body can produce, namely body percussion and vocal sounds; the diversity of music genres; and the multiplicity of tempos/timetables that can be used, simple and compound or mixed ones.

It was intended to investigate how the musical impulses can contribute to the learning of contemporary dance technique, technical and artistically speaking, to improve movement quality and the interaction with the music.

Through action research methodology and using observation grids, logbook diaries, focus groups, video recordings and interviews as data collection instruments, we developed a project of exploration, share of knowledge and fortification of bases in the first year of the Basic Level Course in dance, observing how these tools and pedagogical approaches contributed to the development of musicality and musical culture in the group of study.

We concluded that the applied strategies can contribute positively to a development of the students' abilities on several levels and not only musically speaking. It was observed a technical, artistic, personal, and social growth among the participants, making this internship beneficial and useful to all.

Keywords: Contemporary Dance Technique; Musicality; Technical quality; Artistic quality

Abreviaturas, siglas e acrónimos

ESD – Escola Superior de Dança

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

CaDA – Companhia de Dança de Almada

EAE – Ensino Artístico Especializado

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCont – Técnica de Dança Contemporânea

EBDAC – Escola Básica D. António da Costa

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, siglas e acrónimos	5
Índice.....	6
Introdução.....	9
I. Enquadramento geral.....	11
1.1. Caracterização da instituição de acolhimento - Companhia de Dança de Almada .	11
1.1.1. CaDA Escola	12
1.2. Caracterização da turma	12
1.3. Recursos Físicos	13
1.4. Recursos Humanos	14
1.5. Identificação do objeto a ser tratado e pertinência no estudo	14
1.6. Objetivos gerais e específicos.....	15
II. Enquadramento teórico	16
2. Definição de conceitos	16
2.1. Técnica de Dança Contemporânea.....	16
2.1.1. O que é “Técnica de Dança Contemporânea”?.....	16
2.1.2. Perfil do professor de técnica na atualidade.....	17
2.1.3. Qualidade técnica e artística na TDCont	20
2.1.4. Breve contextualização da TDCont ao longo do tempo	21
2.1.5. Técnicas de Dança Moderna e Contemporânea – influências.....	23
2.2. A musicalidade na Dança	29
2.2.1 Musicalidade	29
2.2.2 Características Musicais	30
2.2.3 Relação Música-Dança.....	32
2.2.4 Papel da Música nas aulas de Dança	34
III. Metodologia de investigação.....	38
3. Investigação-ação	38
3.1. Instrumentos de recolha de dados	39

3.1.1. Grelhas de observação	39
3.1.2. Diários de Bordo.....	39
3.1.3. Grupos de discussão (<i>focus group</i>)	40
3.1.4. Registo de vídeo.....	40
3.1.5. Entrevista.....	41
3.2. Questões éticas	41
IV. Estágio.....	44
4.1. Plano de ação e procedimentos	44
4.2. Descrição e análise de dados	44
4.2.1. Observação estruturada	44
4.2.2. Participação acompanhada	47
4.2.3. Participação em outras atividades	50
4.2.4. Lecionação supervisionada.....	51
Reflexões finais	67
Referências bibliográficas	70
Apêndices.....	I
Apêndice A - Observação estruturada – Grelhas de observação de TDC.....	II
Apêndice B - Observação estruturada – Grelhas de observação de Música	IV
Apêndice C - Lecionação Autónoma - Diários de Bordo	V
Apêndice D - Consentimento informado de participação no estágio	XXIII
Apêndice E - Observação estruturada – Diários de Bordo.....	XXIV
Apêndice F - Análise gráfica dos resultados obtidos nas grelhas de observação.....	XXIX
Apêndice G – Tabela de escolhas das músicas para a aula pelos alunos	XXX
Apêndice H – Lecionação autónoma – Estruturação de aulas.....	XXXI
Apêndice I - Lecionação autónoma – Listas de músicas gravadas utilizadas em aula ...	XLII
Apêndice J – Notas Biográficas dos músicos colaboradores do estágio	XLVI
Apêndice K – Grupo de Discussão 1 – dia 11/01	XLIX
Apêndice L - Grupo de Discussão 2 – dia 29/03	LI
Apêndice M – Grupo de Discussão 3 – dia 28/06.....	LIII

Apêndice N – Entrevista a Jorge Silva	LVII
Apêndice O – Registos de Vídeo	Consultar dispositivo USB
Anexos	LXXI
Anexo I – Portaria nº 225/2012	LXXII
Anexo II – Programa da Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea da CaDA Escola.....	LXXVIII

Índice de Quadros

Quadro 1 – Técnicas estruturantes.....	22
Quadro 2 - Técnicas de Contraponto e Técnicas Somáticas.....	23
Quadro 3 - Questões éticas com base em Amado (2014)	43
Quadro 4 - Estruturação das fases do estágio	44
Quadro 5 - Músicos colaboradores, com respetivos instrumentos e datas da participação ..	53
Quadro 6 - Divisão de aulas por blocos de estímulo musical	54

Introdução

Partindo do princípio de que a música está envolvida na aula de dança de uma forma quase intrínseca, entender o ponto de ligação entre estas duas artes revela-se fundamental. “Eu acho que a música, não só no contexto de aula, mas no contexto de qualquer situação de dança, é o primeiro e mais instintivo estímulo.” (J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022)

No contexto de aula, o aluno deve ser capaz de responder a todos os estímulos sugeridos, especialmente ao nível do corpo e da sua eficiência, no entanto a importância da música não deve ser descurada, pois a música e o desenvolvimento da musicalidade podem ajudar o aluno a melhorar as suas qualidades técnicas e artísticas, “In the classroom, (...) The dancers must quickly pick up the quality of the music – which they may never have heard before. This is indeed a challenge.” (Sawyer, 1985, p. 20)

Debruçamo-nos então sobre como pode a música contribuir para este aprimoramento das qualidades técnicas e artísticas, e foi a partir da vontade de explorar e fortalecer a relação música e dança com os alunos do 1º ano do Ensino Artístico Especializado que desenvolvemos o presente Relatório de Estágio, inserido no contexto do Mestrado em Ensino de Dança, estágio este decorrido no ano letivo 2021/2022 na Escola da Companhia de Dança de Almada, regido pela Portaria 225/2012 (anexo A) que regulamenta as questões relacionadas com o Curso Básico de Dança.

Ao longo do Relatório de Estágio, subdividido em quatro capítulos, iremos pôr em evidência o enquadramento geral do estágio, caracterizando a escola de acolhimento e a turma em que foi realizado o estágio, os seus objetivos gerais e específicos e identificando o objeto de estudo e a pertinência do mesmo, que se encontram respondidas no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre o enquadramento teórico, que condensa a pesquisa e reflexão feitas para fundamentar a temática escolhida, temática esta relacionada com a música e a música na aula de Técnica de Dança Contemporânea, subdividindo estes grandes grupos em pontos pertinentes que clarificam conceitos e contextos. É dedicado um tópico à técnica de dança em que se pretende agir, sendo esta a Técnica de Dança Contemporânea, abordando o perfil do professor de técnica na atualidade, uma breve contextualização da técnica na história, explicitando-se as técnicas que inspiram o investigador e como irá atuar na sua prática. Ainda se dedica um subcapítulo à música, evidenciando o que se entende por musicalidade, as características musicais, a relação música-dança e por último, mas não menos importante, a música na aula de Técnica de Dança Contemporânea.

Dedicado à metodologia de investigação, o terceiro capítulo, engloba os instrumentos de recolha de dados aplicados, sendo estes grelhas de observação, diários de bordo, registo de vídeo, grupos de discussão e entrevista, e as questões éticas que são de máxima importância, especialmente no trabalho de investigação com crianças e jovens.

Como último capítulo, enquadrámos o estágio, explicitando o plano de ação e os vários procedimentos adotados ao longo das diferentes fases estabelecidas pelo estágio e a descrição e análise de dados obtidos de forma cronológica na observação estruturada, participação acompanhada, participação em outras atividades e a lecionação supervisionada.

Ainda são tecidas as reflexões finais, que resultam no parecer da estagiária face ao decorrer do estágio e aos dados obtidos ao longo do mesmo, em jeito de conclusão do processo de estágio e da elaboração do relatório.

I. Enquadramento geral

1.1. Caracterização da instituição de acolhimento - Companhia de Dança de Almada

A Companhia de Dança de Almada (CaDA) é uma estrutura cultural que se caracteriza por ser uma companhia profissional de Dança Contemporânea residente na cidade de Almada e que conta com a direção de Maria Franco desde a sua criação em 1990.

Exerce atividade desde então e continua a exercê-la até aos dias de hoje, celebrando no presente ano de 2022, 32 anos de existência. Enquanto companhia de Dança Contemporânea cria e produz espetáculos, apoia “projetos emergentes, formação profissional, programação cultural, e intercâmbio nacional e internacional.” (Almada, 2021, p. s.p.)

A Companhia de Dança de Almada todos os anos procura novos públicos, tanto a nível nacional como internacional, partindo em digressões um pouco por todo o mundo com as criações da temporada e com o seu vasto repertório, em busca de conquistar mais e diferentes apreciadores de dança. Aliada à CaDA, encontra-se a escola que proporciona formação a jovens bailarinos, que se abordará de seguida.

Para além da sua atividade enquanto companhia, esta estrutura procura igualmente uma grande interação com o seu concelho tendo como objetivo intervir no desenvolvimento comunitário da cidade. Preocupa-se em oferecer atividades à comunidade em geral e aos vários públicos e, para isso, cria ações que promovem a inclusão sociocultural, a reabilitação e o bem-estar físicos dos cidadãos, procurando ‘educar’ a sociedade e contribuir para uma vida mais saudável e com mais cultura.

A “Quinzena de Dança de Almada – *International Dance Festival*”, criado em 1992 é um festival anual promovido pela Companhia de Dança de Almada para a comunidade almadense e define-se por ser um espaço para a apresentação e promoção da Dança Contemporânea a nível nacional e internacional, oferecendo ao público um conjunto de eventos bem representativos da mesma. Incluída no Festival posteriormente à sua criação, a Plataforma Coreográfica Internacional permite a participação de companhias e criadores independentes de Dança Contemporânea de todo o mundo, tornando-se num importante ponto de encontro para coreógrafos e bailarinos.

1.1.1. CaDA Escola

Integrada na Companhia de Dança de Almada em 1998, a escola cria um espaço de encontro entre a prática e estudo da Dança que proporciona uma formação regular em Dança, através de cursos livres, de um curso vocacional e, mais recentemente, o Curso Básico e Secundário de Dança de Ensino Artístico Especializado (EAE), aprovado pelo Ministério de Educação.

Em coordenação com o trabalho profissional executado pela companhia de natureza contemporânea, a escola tem como prioridade na formação dos alunos da sua escola, o ensino das técnicas de Dança Clássica e de Dança Contemporânea, com vista ao desenvolvimento de linguagens técnicas e artísticas atuais e abertas para o futuro.

Como tal, inclui-se na formação diferentes abordagens que contribuem para o conhecimento e o despertar da criação artística nos alunos. Promove ainda atividades destinadas a várias idades, motivações e níveis de competência artística, das quais destaca: workshops e cursos intensivos, para estudantes avançados e profissionais de artes performativas; aulas de dança para escolas, colégios e ateliês de tempos livres (ATL) que queiram disponibilizar esta atividade aos seus alunos. A CaDA acredita que a dança contribui para a formação do indivíduo ao nível físico, emocional, intelectual e estético e é por isso considerada uma mais-valia para os futuros cidadãos da cidade da Almada e do mundo.

1.2. Caracterização da turma

A idade escolhida para realizar o presente estudo enquadra-se entre os 10/11 anos, no 5º ano do ensino regular e 1º ano do EAE. A turma em questão apenas iniciou a Técnica de Dança Contemporânea (TDCont) no presente ano, pelo que foi tida em conta a necessidade de introduzir as bases inerentes a esta técnica, assegurando o nível técnico e artístico que é exigido na faixa etária em questão e tendo sempre em atenção as necessidades e eventuais dificuldades dos alunos. Foi também um dos objetivos do estágio facilitar a iniciação à TDCont e as suas respetivas aprendizagens com a temática apresentada.

A turma era composta por seis alunos no total, cinco do género feminino e um do género masculino, sendo que a totalidade da turma já tinha tido contacto com a Técnica de Dança Clássica (TDC), no entanto apenas quatro dos elementos teriam experienciado a TDCont, três deles no ano letivo anterior com a estagiária. Esta turma constitui-se por quatro alunos que já se encontravam inseridos no contexto da CaDA Escola, pois frequentaram os cursos livres em anos anteriores, no entanto acolheu dois novos alunos, todos eles naturais de Almada à exceção de uma, natural do Porto.

Introduzir a TDCont a alunos tão jovens é sempre um desafio, no entanto os alunos apresentaram-se disponíveis e interessados em aprender e saber mais sobre esta técnica, o que se revelou uma mais-valia para a dinâmica de aula e a própria aprendizagem dos alunos. Embora fosse uma turma pequena, todos os elementos demonstraram ser extremamente participativos e envolveram-se nas várias tarefas/propostas que iam sendo apresentadas com empenho e rigor. Este fator, revelou-se decisivo para o trabalho a ser desenvolvido com estes jovens alunos.

É de salientar que estes alunos ainda estavam apenas a iniciar o processo de adolescência, que segundo a OMS é um período que se desenvolve entre 10 e os 19 anos (World Health Organization, 2022), por isso ainda não é notória esta mudança no geral da turma e ainda se verificaram alguns comportamentos que consideramos ‘infantis’ de poucos elementos da turma, como alheamento, falta de concentração e alguma despreocupação com a conduta a ter na aula, bem como a prestação geral na mesma. Contudo, a turma tinha outros elementos já mais maduros e ávidos por aprender que contrabalançam com os comportamentos referidos anteriormente e levaram a turma para um rumo positivo e de sucesso.

Ao nível musical, a proposta de diferentes estímulos musicais teve como objetivo criar ambientes que possivelmente nunca teriam sido experienciados pela turma, uma vez que o contacto com a TDCont ainda era escasso no início do ano letivo, e por esta razão, as várias propostas revelaram-se desafiantes e estimulantes para o melhoramento do domínio técnico e artístico, bem como a sua qualidade.

1.3. Recursos Físicos

A CaDA exerce a sua atividade nas instalações da Academia Almadense, tendo este edifício sofrido grandes remodelações em 2014, e desde então que a companhia se encontra neste espaço renovado.

Ao nível de espaço útil e preparado para o efeito de estúdios de dança, existem três estúdios nas instalações da CaDA, providos de linóleo e caixa de ar, barras fixas e móveis, espelhos também fixos e alguns móveis, sistema de som e ar condicionado. Recentemente, foi adicionado a este conjunto, um estúdio nas instalações da Escola Básica António da Costa, que se encontra equipado com espelhos, sistema de som e teto insonorizado, espaldares, barras móveis e linóleo.

A CaDA pratica diariamente a sua atividade no estúdio 1, uma vez que é o segundo estúdio com maior área e luz natural e, no estúdio 2, no mesmo piso, encontra-se um piano acústico e um quadro branco móvel que circula pelos estúdios conforme a necessidade.

O estúdio 3, no segundo andar, é o estúdio com maior área, a entrada de luz natural é mais escassa, mas tem igualmente janelas (mais pequenas) onde é possível fazer o arejamento do espaço. A escola dispõe de equipamento de fisioterapia que atualmente está instalado no mesmo estúdio.

Existem dois espaços distintos dedicados à direção da companhia (piso 1) e secretaria da escola (piso 0), e acesso para o auditório Osvaldo Ferreira, partilhado com a Academia Almadense (piso 0).

1.4. Recursos Humanos

No ano letivo 2021/2022, a comunidade da CaDA compôs-se por 24 profissionais sendo que a Escola conta com 15 destes: 11 docentes (10 de técnicas e 1 de música), 2 da equipa técnica, 1 da equipa médica e 2 na equipa de limpeza. A direção artística e coordenação geral da companhia está ao encargo de Maria Franco e a coordenação pedagógica da escola é dirigida por Carla Albuquerque.

1.5. Identificação do objeto a ser tratado e pertinência no estudo

A aula de dança é, por norma, acompanhada por música, no entanto a musicalidade nem sempre é uma qualidade observada em muitos alunos. Tendo em conta que no movimento reside uma musicalidade própria, como poderemos desenvolver uma qualidade técnica, artística e especialmente musical nos alunos através da própria música?

O presente estudo debruça-se então sobre a interação entre a música e a dança no contexto de aula de Técnica de Dança Contemporânea. Tem o intuito de explorar de que forma a música pode contribuir para o melhoramento técnico e artístico dos alunos da turma do 5º ano do ensino regular, correspondente ao 1º ano do Ensino Artístico Especializado.

A escolha da temática deste estudo deve-se ao interesse da estagiária pela relação música-dança na aula de TDCont e pela vontade de que os alunos compreendam e desfrutem ao máximo desta relação. Embora apenas tenhamos iniciado o ensino da dança há cerca de três anos, temos vindo a observar alguma dificuldade ao nível da musicalidade e conceitos associados em alguns alunos, como sentir a pulsação ou preencher a música com o movimento, assim como a dificuldade em aprimorar esta qualidade e por isso defendemos que quanto mais novos os alunos se tornarem musicais e musicalmente conscientes enquanto

dançam, mais esta qualidade se tornará intrínseca, como tal partimos da exploração de como proporcionar aos alunos o espaço propício para o aprimoramento da musicalidade, bem como o gosto pela música.

Pretendemos apurar de que forma os estímulos musicais contribuem para a aprendizagem da TDCont, tanto a nível técnico como artístico, para aprimorar a qualidade do movimento e a sua interação com a música.

Consideramos que por vezes a importância dada à música e a sua relação com a dança, especialmente na TDCont, nem sempre é valorizada tanto quanto deveria e a própria sensibilidade dos alunos para esta relação não se encontra bem desenvolvida, como tal, coloca-se a seguinte questão: de que forma é possível desenvolver a qualidade técnica e artística da TDCont através da música?

1.6. Objetivos gerais e específicos

Tendo em conta o intuito do presente estudo e o conhecimento das particularidades da instituição e as necessidades dos seus alunos, uma vez que a estagiária já foi aluna da CaDA Escola e atualmente integra o corpo docente, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Usar o estímulo musical como ferramenta para o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas dos alunos no contexto de TDCont.

Objetivos específicos:

- Estimular a musicalidade;
- Dar a conhecer e sensibilizar para diferentes géneros, música gravada e ao vivo, sons do corpo, silêncio, tempos e compassos regulares e/ou irregulares;
- Enriquecer a experiência e cultura musical;
- Definir estímulos que incentivem e motivem a aprendizagem.

II. Enquadramento teórico

2. Definição de conceitos

2.1. Técnica de Dança Contemporânea

Ao longo deste capítulo, iremos em primeiro lugar definir o conceito de técnica e, em específico Técnica de Dança Contemporânea visto que é um conceito transversal e imprescindível para o entendimento do presente relatório. Iremos também enquadrar o perfil do professor na atualidade e, posteriormente, clarificar o que se entende por qualidades técnica e artística com vista a esclarecer estes conceitos fortemente referenciados.

De modo a contextualizar as técnicas de dança contemporânea que são praticadas na atualidade situamos brevemente a sua conjuntura histórico-cultural, e por fim as técnicas que influenciam a prática da investigadora.

2.1.1. O que é “Técnica de Dança Contemporânea”?

Na sua etimologia (segundo o dicionário da Porto Editora 2022), técnica entende-se por um conjunto de processos associados a uma arte, um ofício ou de uma ciência Partindo desta definição e seguindo a linha de pensamento de Nascimento (2017, p.77), técnica de dança pressupõe um conjunto de processos sistemáticos associados à arte da dança, que visa desenvolver qualidades relacionadas com esta forma de expressão artística, orientando os alunos e/ou bailarinos a atingir os objetivos a que a técnica em questão se propõe.

Estes objetivos transversais à TDC e à TDCont prendem-se com o “...desenvolvimento de um conjunto de competências, devidamente planeadas e estruturadas como: força, flexibilidade, alinhamento, musicalidade entre outras, como parte intrínseca do programa que cada técnica de dança pressupõe.” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 46) Essencialmente:

The technique aims to provide general physical knowledge that enables dancers to discover their own strengths and weaknesses in a relaxed and realistic way, and to help them to focus on what they are lacking—on weakness or uncertainties.”

(Diehl & Lampert, 2014, p. 45)

A TDCont propriamente dita, faz uso da coluna vertebral na sua totalidade desde o pescoço à pélvis, procurando mobilizá-la tridimensionalmente e com destaque para a região pélvica; tira partido do uso do chão bem como das mudanças de níveis; procura utilizar o corpo como um todo ou em partes, subdividindo-o em regiões, articulações ou superfícies; articula a rotação externa dos membros inferiores com a rotação interna, com grande enfoque na posição intermédia, o paralelo, ideias fundamentadas por Fernandes & Garcia (2015).

2.1.2. Perfil do professor de técnica na atualidade

Considerando o que são as práticas coreográficas na atualidade, o que se procura num bailarino é a sua capacidade de se adaptar às necessidades do coreógrafo e a sua versatilidade enquanto corpo dançante. Deve ser feita uma reflexão sobre de que modo o professor de técnica pode contribuir para que o bailarino se torne um bailarino completo e versátil, capaz de responder às propostas do mundo do trabalho.

(...) the successful professional dancer as having ‘mobility’– the ability to move from job to job and adapt accordingly (Roche 2015, 8). In the market place, the dancer has to present their skills not show vocabulary they have learned. The more secure the dancer is in his/her body, the more they understand how it works, the more adaptable they can be.

(Rafferty & Stanton, 2017, p. 192)

O professor de técnica, independentemente da sua natureza, necessita de incluir na sua prática uma série de características e ferramentas para que esta seja o mais completa possível. “(...) any dance technique that is used as a staple in technical development should have the capacity to physiologically train the body to become stronger, more physically able and more proficient” (Rafferty & Stanton, 2017, p. 194)

Vendo o professor como um indivíduo, também ele tem o seu contexto, a forma como vê o ensino e a sua prática e as suas próprias experiências:

A teacher’s context includes her personal history, and her personal and cultural understanding of her teaching practice. A teacher’s aesthetic (mind) is her mode of perceiving and interacting with her teaching environment. A teacher’s experience (sense-making) includes her sensory experiences, bodily interactions, moods, feelings, and spatio-temporal orientations in relation to teaching.

(Taylor & Linssen, 2019, p. 18)

Acrescentamos ainda que dependendo da individualidade de cada professor, a sua forma de lecionar varia, pois também os professores tendem a diferenciar-se uns dos outros através das suas próprias experiências enquanto estudantes, profissionais na área da dança e até mesmo experiências pessoais. Como tal, as bases em que suportam ou fundamentam a sua prática “...poderão ser alteradas e/ou abordadas de diferentes formas, criando uma íntima ligação entre estilo e linguagem.” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 50)

O professor deve identificar qual a natureza da sua prática, se é mais codificada, formalizada com vocabulário definido, ou mais eclética, mais exploratória e dirigida para a improvisação. Entre todas as técnicas de dança contemporânea mais ou menos codificadas, técnicas somáticas e outros estilos de dança, a direção em que levamos a nossa prática pode ter inúmeros caminhos. Defendemos que o professor deve tentar incorporar nas suas aulas um pouco das duas vertentes de modo a ser também ele versátil e para que os alunos sejam capazes de captar movimento de outro corpo e reproduzi-lo no seu, mas também tenham a capacidade de desenvolver um movimento mais próprio, individualizado e diferenciado do coletivo.

Com a evolução dos tempos, as formas de transmitir o conhecimento aos alunos também evoluiu, permitindo que a transmissão de saberes que eventualmente fosse mais autoritária, deixasse de ser tão unilateral e hierárquica, onde apenas o professor detém o conhecimento e o aluno é simplesmente o recetor da informação, para uma relação de maior partilha de conhecimentos e de formas de estar, bem como integrar o aluno no processo pedagógico, dando-lhe responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Acreditamos que o professor do século XXI tem, para além de ensinar a técnica de dança, de estar apto para também abordar a vida social e cultural em que nos inserimos, pois os alunos têm igualmente de saber relacionar-se entre os pares, dentro e fora da aula de técnica. A aula de dança não se limita ao tempo que é partilhado em estúdio, tudo o que aprendemos pode ser levado para o exterior.

Com isto, introduzimos o que se pode descrever como modelo holístico (Sööt & Viskus, 2014, p. 291), onde se defende que tudo está envolvido no momento da aula, "...uniting the body and the mind, the teaching and the identity, the curriculum and the community, so that they could address the human as a whole." Devemos ver tanto o professor como o aluno como um 'todo', não só o corpo, que é uma parte central do objeto de trabalho na aula de dança, mas o ser individual, com corpo, mente e pensamento próprio. Sööt & Viskus (2014, p.292), defendem que a aula deve ser o mais humana possível, e isso deve partir do professor, utilizando o que ele sabe sobre o que é ser humano. A aula deve ser vista como um espaço para crescimento, tanto a nível técnico e artístico como pessoal e social (Rafferty & Stanton, 2017, p. 198).

As aulas devem ser planeadas e estruturadas segundo o currículo definido pela escola e o que o professor identifica como propostas adequadas para o grupo de alunos com que se encontra a trabalhar. Este planeamento deve ser construído numa lógica de *build-up*, podendo sempre ser adaptado e ajustado conforme a resposta dos alunos, no entanto, segundo

Amorim (2006, p. 79), devemos “Construir o programa de trabalho em função dos alunos mais dotados, não descurando aqueles que porventura demonstrem maiores dificuldades.”

A partir do pensamento de Rafferty & Stanton (2017, p.198), o trabalho da aula de dança deve estar em constante mudança e expansão, ao invés de ser um processo fechado onde apenas o professor expõe o que deve ser executado pelos alunos.

Outro dos aspetos apontados por Sööt & Viskus (2014) está relacionado com a reflexão da prática por parte do professor e a atualização do seu conhecimento, mas também propor este espaço de reflexão aos alunos. Estimular este pensamento sobre a prestação do aluno no contexto de aula pode melhorar a sua perceção do corpo e da mente, bem como a que o público terá enquanto espectador da sua performance. Muitas vezes, os alunos têm dificuldade em indicar características positivas do seu trabalho, têm por norma mais facilidade em apontar o que é menos positivo, por isso, proporcionar este espaço de confiança, reflexão e partilha pode contribuir para jovens alunos mais confiantes no seu trabalho e consequentemente melhores técnica e artisticamente.

Acreditamos que cada vez mais, as técnicas somáticas integram e interligam-se com as técnicas formais de dança contemporânea, especialmente as técnicas de contraponto. Isto porque:

One very important aspect of the somatic approach is to make sure that a person wouldn't injure or damage one's body through movement, both consciously and subconsciously. The aim is to develop, repair and improve one's body. While dance is considered mainly a physical and aesthetic discipline, the somatic approach brings out the cognitive side of the physicality of dance.

(Sööt & Viskus, 2014, p. 293)

É ainda de salientar a importância de abordar temáticas que podem ser controversas, como a sexualidade e o género, especialmente no meio artístico. A aula deve ser sempre um espaço de respeito e confiança entre os pares, sejam estes de outras culturas, religiões, géneros, opiniões políticas ou outras condições associadas. Preconceitos são muitas vezes ligados à dança e é necessário desmistificar esta questão sempre com “...respeito e tratamento indiferenciado para com todos os alunos de forma justa.” (Duarte B. , 2020, p. 18)

Deduzimos assim que a função do professor na aula de dança é muito mais do que apenas ensinar a dominar o corpo e como este se pode mover, é um espaço de crescimento pessoal e social e que permite que os alunos se desenvolvam mais confiantes, seguros e seres mais cívicos.

Na questão do corpo, o estímulo da *awareness* é um ponto chave na formação dos futuros bailarinos e as técnicas somáticas colaboram bastante para o desenvolvimento desta faculdade. Defendemos que o professor enquanto indivíduo e exemplo da geração que está a formar é também um ponto extremamente importante para contribuir para a formação pessoal e interpessoal dos seus alunos, daí a partilha de conhecimentos, não só relacionados com a dança, mas com o mundo que os envolve.

(...) as a teacher, you are aware of yourself as a subject, not just an object located in another space, you are aware of somebody else as a subject and you are aware of their different awareness because they are doing something (dancing) and you are doing something else (observing, processing observations, facilitating). Even in the simple demonstration of movement in teaching class, you use your body to generate meant meanings in a very explicit way.

(Rafferty & Stanton, 2017, p. 201)

2.1.3. Qualidade técnica e artística na TDCont

O estudo das técnicas de dança fornece ao aluno-bailarino o vocabulário e as competências físicas a que genericamente chamamos qualidade técnica, e competências expressivas, que estarão mais relacionadas com a qualidade artística.

A qualidade técnica tem como objetivo o domínio do seu corpo e a forma como este se pode mover para que possua as ferramentas necessárias para o seu futuro na área da dança, pode ser caracterizada como "(...) a capacidade que o aluno ou bailarino tem em usar as ferramentas anatomofisiológicas para corresponder aos pedidos do professor ou coreógrafo." (J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022). Uma vez dominada a qualidade técnica, o aluno consegue conjugar a sua identidade com as suas aprendizagens, desenvolvendo assim uma qualidade artística própria. "Além de auxiliar o corpo na sua manifestação individual também o potencial expressivo da própria técnica concorre nesse sentido; na medida em que é dominada pelo bailarino e se dilui naturalmente no fluir do movimento(s) é que, então, o bailarino se expressa." (Leite, 2013, p. 26)

Neste sentido, a aula de técnica não se cinge ao trabalho única e exclusivamente da 'carcaça' utilizando a expressão de Jerome Andrews, em Louppe (2012), "...as técnicas de dança estão, indiscutivelmente, aliadas ao ensino e ao adestramento das componentes físico motoras mas, também, expressivas do corpo..." (Nascimento, 2017, p. 77) Deste modo introduzimos o que comumente descrevemos como qualidade artística pois "...desenvolve

determinadas qualidades de movimento e virtuosismo; coloca a ênfase em certas partes do corpo e relações entre si...”. (Fazenda, 2012, p. 68)

Numa aula de técnica, os alunos têm geralmente oportunidade de observar o professor a executar os vários exercícios formais que este lhes propõe, aproveitando este momento para recolher informação sobre o que irão ter de realizar de seguida. Nesse momento, como sugere Danielson em Diehl Lampert (2014, p.53), “They thus appropriate the material, gradually develop a personal attitude towards it, and can perform the combination for themselves.” Ou seja, apropriam-se do material dado pelo professor e tornam-no um pouco mais ‘seu’, desenvolvendo o lado criativo e individual do movimento técnico.

Assim, as técnicas de dança proporcionam a aprendizagem do domínio do corpo através de processos mais estruturados, como no caso da TDC, que se orienta por eixos pré-estabelecidos quanto aos momentos da aula, ou menos estruturados, como será no caso da TDCont, que se rege por uma estrutura mais flexível, tendo em conta a técnica abordada; também atenta à linguagem própria do corpo do bailarino para que este procure caminhos diferentes do que está habituado a percorrer, desafiando-se; e ainda procura formar o bailarino enquanto indivíduo a nível pessoal e social.

(...) as técnicas de dança como meio de treino do corpo e transmissão de saberes, sobre novas abordagens no processo de ensino/aprendizagem, sobre as ferramentas utilizadas para tornar as práticas mais eficazes, sobre a necessidade de atualizar conceitos, mas, também, a vontade de partilhar saberes, memórias e experiências.

(Nascimento, 2017, p. 73)

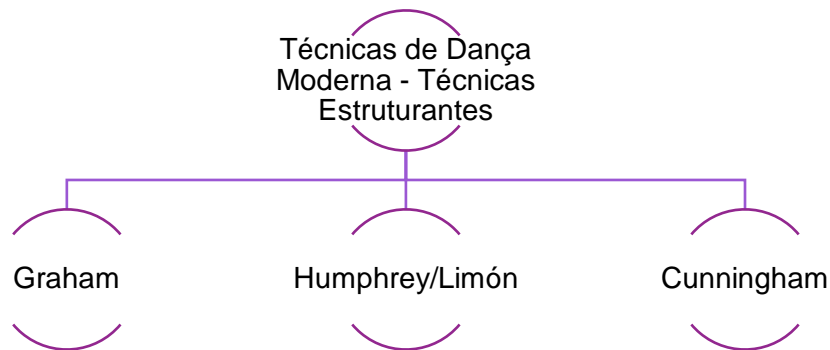
2.1.4. Breve contextualização da TDCont ao longo do tempo

O surgimento das Técnicas de Dança Contemporânea partiu da necessidade de rutura com a dança que existia na época, essencialmente com a dança clássica, contrastando com a sua constante verticalidade, as danças modernas e contemporânea, incorporam a horizontalização do corpo e a queda, como é sugerido por Fazenda (2012, p.64).

Os primeiros nomes associados a esta rutura encontram-se situados entre o final do século XIX e início do século XX, Ruth St. Dennis, Ted Shawn que utilizavam o exotismo e folclore como foco do seu trabalho, e Isadora Duncan, influenciada pelos ideais da antiga Grécia, e em que a sua pesquisa centrava-se na relação com a natureza, num corpo livre de uma forma rígida, o mais natural possível, em oposição ao “(...) artificialismo, o lado mecânico e as poses do *ballet* e contra o constrangimento imposto pela sua indumentária.” (Fazenda,

2012, p. 70). A segunda fase da rutura e o que atualmente consideramos técnicas de dança moderna, tiveram a sua origem nos Estados Unidos da América no final dos anos 1920.

As três técnicas estruturantes são técnica Graham, Humphrey/Limón e Cunningham que, embora cronologicamente mais recente e distante das anteriores, se define como técnica de dança moderna pelas suas características formais.



Quadro 1 – Técnicas estruturantes

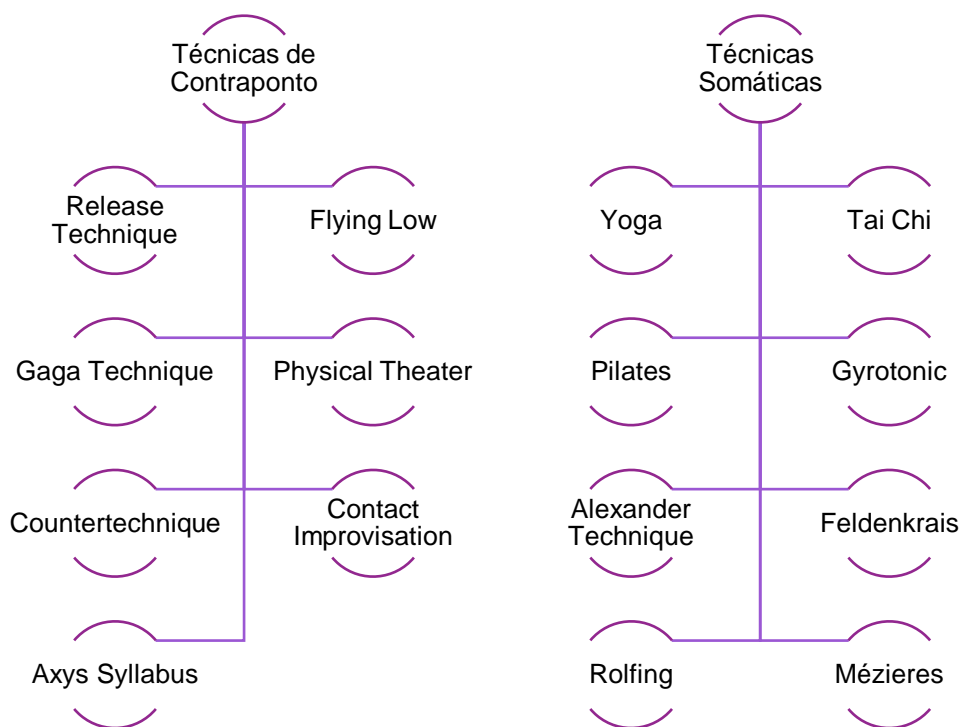
Estas técnicas desenvolveram um vocabulário próprio e conceitos muito particulares que foram considerados revolucionários para a época sendo os mais sonantes a *contraction* e *release*, conceitos desenvolvidos por Martha Graham, *fall and recovery* aplicados à técnica Humphrey/Limón e *curve*, *arch* e *twist*, associados à técnica Cunningham, para enunciar alguns.

O corpo na dança do século XX é um corpo que se pode contrair, que se torce e dobra, que toca e utiliza o chão, que se projecta também na horizontal. À permanente procura de um equilíbrio precário do corpo colocado na vertical sobre apenas um dos pés, introduz-se também a possibilidade de provocar o desequilíbrio. Às linhas alongadas das pernas e do tronco, aos desenhos sinuosamente arredondados dos braços, acrescentam-se as dobras, as formas côncavas, as torções, os movimentos em onda e as espirais.

(Fazenda, 2012, p. 64)

Com o passar do tempo, os bailarinos que se foram formando nas técnicas estruturantes, sentiram a necessidade de dar continuidade aos seus mestres e aprimorar as técnicas para as suas necessidades artísticas e coreográficas e assim foram surgindo, ainda nos EUA, as técnicas de Dança Pós-Moderna ou de primeira fase, que deram continuidade ao trabalho dos grandes mentores.

As técnicas desenvolvem-se, aprimoram-se e interligam-se e foi assim que, com a interdisciplinaridade entre a dança, as técnicas somáticas e outras influências de artes marciais se foram criando as técnicas de contraponto, atualmente ainda em crescimento e que reúnem todo o passado e o presente numa harmonia entre corpo e mente. Cada uma com a sua influência, estas técnicas combinam uma série de conceitos que as torna muito completas na visão de quem as pratica e leciona.



Quadro 2 - Técnicas de Contraponto e Técnicas Somáticas

2.1.5. Técnicas de Dança Moderna e Contemporânea – influências

O foco deste subcapítulo prende-se nas técnicas de contraponto que influenciam o trabalho da investigadora desenvolvendo um conhecimento mais aprofundado acerca das mesmas: Técnica Humphrey/Limón, *Flying Low* e *Countertechnique*.

Técnica Humphrey/Limón

Sendo a técnica Humphrey/Limón uma das técnicas de dança moderna estruturantes, esta surge nos anos 1950, por rutura e oposição à técnica de dança clássica, e, foca-se na procura de aproximar o seu movimento ao que seria humanamente natural, seja a nível físico ou emocional. A relação do corpo com a gravidade é também um dos princípios base desta técnica que iremos explicitar adiante.

Vulgarmente conhecida por técnica Limón, esta foi primeiramente fundada por Doris Humphrey, aluna e seguidora de Ruth St. Dennis e Ted Shawn, integrante da segunda geração da dança moderna americana, bem como Martha Graham e Charles Weidman, e só mais tarde, desenvolvida pelo seu aluno e posteriormente colega José Limón, segundo Diehl & Lampert (2014).

Influenciada pelas ideias já pré-estabelecidas dos seus antigos professores e representantes da primeira geração de dança moderna americana, “This young generation had one common ‘enemy’ with the first generation, i.e., classical ballet, yet they also strongly opposed the older generation’s exotic Denishawn style and the ancient Greek influences in Isadora Duncan’s work.” (Diehl & Lampert, 2014, p. 38) Como tal, houve uma divergência nos conceitos que Doris Humphrey começou por desenvolver, quer na temática quer na fisicalidade do corpo a ser trabalhado.

De acordo com Legg (2011), essencialmente, a ideia de Humphrey baseava-se na criação artística através da observação do ser humano e do potencial do seu movimento natural, aplicando-o à dança. Esta técnica tinha também o objetivo de poder ser aplicada a qualquer idade, conhecimento de dança ou qualidade técnica, para que todas as pessoas pudessem encontrar uma forma de se manifestar usando a dança como forma de expressão. Por isso, esta técnica deriva de “...what comes most instinctively to the human body’s daily motional experience, and a choreographic system that relied on what comes naturally to the human brain’s ability to profess patterns of both time and space.” (Legg, 2011)

Ao longo dos anos, a técnica foi sofrendo algumas alterações e, embora a sua essência se tenha mantido, atualmente, a técnica de Contact Improvisation e as técnicas somáticas como o método Feldenkrais e Tai Chi, encontram-se entre as técnicas que influenciam a qualidade de movimento procurada pela técnica Humphrey/Limón, de acordo com Diehl & Lampert (2014).

A estrutura da aula é composta por quatro secções, “...o trabalho de centro, depois o trabalho de chão e barra e encerra com sequências com deslocação pelo espaço.” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 49) e três dos alicerces desta técnica são a relação com a gravidade (associada à energia), o uso do espaço e *timing*.

A ideia de gravidade é de extrema importância para esta técnica pois a relação do corpo com a gravidade é o que o permite mover e criar movimento. Se imaginarmos dois vetores, um em direção ao vertical ascendente e outro na direção oposta (vertical descende) este é o ponto de equilíbrio do corpo humano, para se mover, ele apenas necessita de criar resistência ou responder em consonância com a gravidade para criar movimento. Se o corpo

tirar partido da gravidade não necessita de utilizar tanta energia para se movimentar, falamos então em economia de esforço, que significa “...using as much energy as is needed yet as little as possible, i.e., precisely the right amount.” (Diehl & Lampert, 2014, p. 47)

O professor de técnica Humphrey/Limón, Alan Danielson (Diehl & Lampert, 2014, p. 46), sugere que em vez de pensar nas partes moles do corpo (músculos ou órgãos, por exemplo), o foco deve ser nos ossos e nas articulações, pois torna as formas do corpo mais claras e a energia dispensada mais precisa, logo menos cansaço e mais eficácia na execução da aula. Outro dos conceitos importantes para a técnica em questão é o “*fall and recovery*” que consiste no desequilíbrio consciente do corpo ou de partes deste e o seu consequente retorno ao eixo. O ponto máximo antes do desequilíbrio chama-se “*arc*” e a técnica vive do jogo entre o *on/off balance*.

O corpo e a mente despertos para o meio e para o seu corpo, conceito que descrevemos como *awareness*, não é um conceito único desta técnica, sendo transversal a tantas outras, especialmente nas técnicas de contraponto.

“...the dancers’ sense of space should be as big and wide as possible, adding that dancers send energy into space through their movements, i.e., they send movement beyond the body’s extremities and, in doing so, actively use the entire space.”

(Diehl & Lampert, 2014, p. 47)

O conceito de *awareness* é fortemente utilizado nesta técnica, pois valoriza-se o uso do espaço e do corpo do bailarino no mesmo, ocupando amplamente o que o envolve enquanto dança, por isso, a sua atenção deve ser dirigida tanto ao seu corpo como ao espaço em que se encontra tornando-se uma qualidade que o bailarino deve desenvolver.

A técnica Humphrey/Limón aponta como um dos pilares fundamentais a ideia de *timing* e ritmo:

With regard to musicality and rhythm, Humphrey and Limón had both had musical training in their youth, and rhythm was central to Weidman’s work (...). There is also often an emphasis on compositional elements in the technique classes of this lineage focusing on rhythm, dynamics, motivation, and design as presented in Humphrey’s *The Art of Making Dances*.

(Legg, 2011, p. 118)

A música na aula é utilizada como suporte às tarefas pedidas, seja em termos de tempo ou de ambiência, e tem o objetivo de ‘descrever’ ritmicamente o que é pretendido com

o movimento, criando uma imagem de como o exercício deve acontecer, segundo Diehl & Lampert (2014, p. 42-43). A música e a dança devem ‘caminhar’ lado a lado, não priorizando uma em relação à outra.

Como indicado por Legg (2011, p.40), a respiração é também um ponto chave a que se deve dar muita importância. Sendo um movimento instintivo e natural do ser humano, torna-se importante tomar consciência do seu ritmo de inspiração-expiração e utilizá-lo como fonte de movimento.

A respiração, descrita por Diehl & Lampert (2014, p.4) como um ritmo interior separado do ritmo exterior que poderá ter um tempo constante, musicado ou não, para além de essencial para a oxigenação dos músculos e gestão do esforço, desempenha um papel importantíssimo na qualidade do movimento do bailarino, dando-lhe um ritmo próprio, bem como a energia e a velocidade necessárias, desenvolvendo uma musicalidade intrínseca que se considera importante estimular.

Em jeito de conclusão, “The Limón technique is a perfect example of a conceptual approach. It is never completely codified but clear scaffolding and principles (fall and recovery, suspension, release, opposition, succession, rebound) open up the possibility to explore movement potential.” (Rafferty & Stanton, 2017, p. 196)

Flying Low Dance Technique

A técnica de dança *Flying Low* foi criada nos anos 1990 por David Zambrano, um bailarino mexicano que devido ao esforço exagerado no seu treino físico, se deparou com uma grave lesão nos pés. Durante a sua recuperação contactou com outras formas de se movimentar, como artes marciais, mais especificamente o *Kung Fu*, e começou a desenvolver uma técnica, que a princípio seria apenas uma forma de aquecimento e condicionamento físico, mas que rapidamente se difundiu e é atualmente praticada em todo o mundo.

Em termos conceptuais,

Aborda a noção de centro do corpo, de onde parte o movimento – Braços, pernas, mãos, dedos, cotovelos, pés, topo da cabeça, interligam-se com o centro partindo deste, a energia para as extremidades. Estes conceitos são desenvolvidos no trabalho de chão e de centro – vertical.

(Afflalo, 2015, p. 36)

Segundo Zambrano (2016), o trabalho que é desenvolvido foca-se essencialmente na relação do bailarino com o chão, utilizando a respiração, velocidade e a libertação de energia

através do corpo, de forma a ativar a conexão entre o centro e as extremidades usando a plasticidade do corpo, contraindo e expandido na aproximação e afastamento do chão, tornando este movimento mais eficiente mantendo o foco no centro do corpo. "There is a focus on the skeletal structure that will help improve the dancers physical perception and alertness. The class includes partnering work and movement phrases, which explore the primary laws of physics: cohesion and expansion." (Zambrano, 2016, s.p)

A utilização do centro do corpo é um dos grandes focos e a utilização das espirais colabora bastante nas transições entre o chão e a vertical. As espirais são ativadas a partir do centro do corpo, do *core*, e daí partem para as várias articulações do corpo tornando-se assim extensões do centro. "Há uma constante consciencialização do corpo com o ambiente que o rodeia e as espirais e as dinâmicas de tempo estão sempre presentes nas aulas de FlyingLow." (Sousa, 2020, p. 29)

Quanto à estruturação da aula, esta desenvolve-se em torno de trabalho de improvisação, de pares, em formato de *peer tutoring* e em duetos, e também com frases de movimento mais codificadas, com enfoque nas várias competências suprarreferidas, permitindo assim trabalhar os princípios base da técnica. Ainda se acrescenta o desenvolvimento consciente das dinâmicas de tempo. Segundo Sousa (2020), o movimento inicia-se num ritmo mais lento, para que seja analisado pelo aluno e este entenda os seus trajetos, e progressivamente a velocidade é aumentada até a um máximo, mantendo a energia e coesão do grupo.

Nesta técnica é muito importante o *feedback*, especialmente dado pelos colegas durante a aula, uma vez que em ambos os papéis, seja tutor ou aluno, há sempre algo a retirar do momento de partilha, sendo o aluno analisado ou sendo este a analisar.

Countertechnique

Esta técnica surge posteriormente ao *Flying Low*, de um ponto de vista cronológico, e foi criada pela bailarina e coreógrafa holandesa Anouk van Dijk. Foca-se essencialmente na ideia de 'corpo pensante', permitindo ao corpo dialogar com a mente e vice-versa, tornando o movimento mais consciente nas suas escolhas e decisões. Embora transversal a outras técnicas, esta é uma das ideias que se retira desta técnica, pois na faixa etária onde realizámos o estágio, os alunos começam a desenvolver este pensamento e consciência com objetivos de "...enabling dancers to move bigger, more fluidly and more spatially, while becoming stronger and more flexible." (Countertechnique, 2020, p. s.p.)

A *Countertechnique* centra-se nas direções e contra direções que o corpo pode assumir durante o movimento e na relação do corpo com o espaço, com o peso, articulações, músculos e a mente e por isso, "...makes it much easier to both isolate body parts and move them in sequence, which results in an increased range of motion as well as in more refined coordination." (Diehl & Lampert, 2014, p. 74)

Um dos princípios importantes desta técnica, mas transversal a outras técnicas, é a não preocupação com a forma do corpo, porque não há uma forma que o corpo deve assumir, mas sim sensações e competências que levarão o corpo a formas mais interessantes sem pensar no resultado final. A direção e contra direção e a não existência de um centro que concentra a energia inerentes a esta técnica ajudam na liberdade e equilíbrio do movimento que irão dar consciência e consistência ao corpo do bailarino e à forma como dança.

Na citação que se segue assenta a ideia de *motion*, uma das competências mais importantes e transversais a qualquer aula:

While moving, the body parts' relationship with each other changes constantly. It is therefore necessary for the dancers to continually direct and redirect body parts to keep the dynamic balance functioning. This means that all body parts are active most of the time.

(Diehl & Lampert, 2014, p. 79)

Segundo Diehl & Lampert (2014), a mudança de peso, essencial para aplicar a direção e contra direção, geralmente inicia movimento e o peso da cabeça e do tronco devem dirigir a energia no sentido oposto das pernas, criando espaço entre as várias partes do corpo e assim ampliando o corpo e conseqüentemente o movimento. "...in connection with gravity is a conscious and well-measured shifting of weight. With Danielson, weight shifts often begin with the pelvis, meaning that conscious and well-controlled falling initiates a weight shift." (Diehl & Lampert, 2014, p. 185)

A construção da aula segue uma estrutura fixa, a qual, segundo Diehl & Lampert (2014), Anouk van Dijk descreve como '*skeleton*'. A estrutura de aula que frequentemente utilizamos, apresenta também uma organização definida, com alguns exercícios base, que conferem sequências distintas mas em que os objetivos se mantêm transversalmente ao longo das várias aulas.

A conjugação destas três técnicas formais, tanto a nível estrutural como a nível conceptual contribuíram bastante para a prática do estágio, pois defendemos que a diversidade de estímulos que podemos propor aos alunos cooperam para o seu

desenvolvimento enquanto futuros bailarinos. Uma das questões transversais a qualquer uma destas técnicas é a questão do *awareness*, por isso tentámos sempre incuti-la na percepção do espaço físico, da relação com os colegas e da relação com o próprio corpo.

2.2. A musicalidade na Dança

Entende-se que a temática da música, à semelhança da dança, é bastante complexa e requer um estudo aprofundado da mesma. Como tal, ao longo deste subcapítulo, debruçamo-nos sobre o entendimento da musicalidade, das características musicais e conceitos relacionados com a música, a relação entre a música e dança ao longo dos tempos e o papel da música nas aulas de técnica de dança, com enfoque na TDCont.

2.2.1 Musicalidade

A musicalidade é descrita de diferentes formas segundo vários autores dos quais sintetizamos as ideias-chave que consideramos pertinentes:

O conceito de musicalidade é, por definição segundo o dicionário da Porto Editora (2022), “qualidade do que é musical; sonoridade agradável ou harmoniosa,” e por isso uma característica associada tanto à área da música como à área da dança.

Ashley (2008) citando Friedrich Nietzsche, afirma que a musicalidade é o sentido de ritmo e estrutura musical no movimento do bailarino. É como se o bailarino tivesse ouvidos nos pés que aguardam atentamente por deixas musicais ou pequenos detalhes na música que o ajude a memorizar o movimento e apreendê-lo de forma a torná-lo mais expressivo. Um bailarino musical é capaz de moldar uma frase de movimento, através da respiração, peso, intenção e expressividade, mesmo que não tenha música a acompanhá-lo, defende Erkert (2003). A musicalidade é uma qualidade mais difícil de medir do que, por exemplo, a rotação externa de um bailarino.

Teck (1994) afirma que a qualidade de ser musical parece algo que provém de uma energia muscular do corpo do bailarino, contudo não é uma qualidade que se possa comparar com técnica. Por mais que um bailarino seja exímio tecnicamente, não é sinónimo de que seja excelente musicalmente, e o mesmo se aplica no inverso.

Segundo Honing (2018), a musicalidade e a sensibilidade para a música podem ser características naturais do aluno ou do bailarino, inerentes ao seu sistema biológico, contudo estas qualidades podem ser igualmente trabalhadas e aprimoradas com um trabalho próprio que desenvolva a musicalidade, de acordo com Soares (2016).

Segundo Jorge Silva (comunicação pessoal, junho 20, 2022), assim como a música é a organização de sons no tempo e a dança é a organização de movimentos no espaço, “A musicalidade, eu diria que é a capacidade de colocar esses movimentos no espaço e no tempo.”

Entende-se que a musicalidade em dança pretende coordenar e interligar o movimento com a música, quer este seja em contexto de aula ou de uma peça coreográfica. É ainda uma característica e competência que o bailarino deve desenvolver e apropriar de modo a tornar-se um bailarino mais completo e versátil técnica e artisticamente. A nível prático e mais técnico, este trabalho pode permitir que o corpo do bailarino compreenda melhor as características do movimento e a sua especificidade, pois “The music tells the dancers where they should be and when—and how.” (Cavalli, 2001, p. 2).

Para além do ponto de vista técnico de compreensão do movimento através da sua musicalidade própria, a música tem a capacidade de inspirar o bailarino a nível emocional e/ou psicológico como é referido por Cavalli (2001, p.1).

O aluno ou bailarino não só deve dominar a forma de interagir com a música, mas também as características intrínsecas da mesma e estas devem ser tornadas evidentes pelo professor durante a aula, apelando à sensibilidade musical e sentido rítmico. A organização de “...acentos no movimento, (...) [a] aproximação de um movimento à música, da interpretação de um movimento no carácter da música (...) [e] sermos capazes de esticar e condensar o movimento à medida que vamos dançando”, (J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022) são características que podem ser desenvolvidas e que definem um aluno-bailarino musical.

É de salientar que para compreender a música é imprescindível *ouvi-la*, numa perspetiva atenta e consciente do que é e de como é a música, de modo a captar as várias características que a compõem e assim mais facilmente a interpretar, sugere Pinho (2013, p.14).

2.2.2 Características Musicais

Tanto o professor de dança como um bailarino ou aluno devem apropriar-se das características associadas à música, de modo a criar conhecimento sobre as mesmas, mas também para uma clara comunicação entre os intervenientes da aula e com o acompanhador musical, caso se aplique. Acreditamos que é obrigação do professor cultivar este gosto e interesse pelo mundo da música, para que os alunos ou bailarinos se tornem mais sensíveis no que toca à dança, à música e a sua relação. Alguns dos conceitos que se consideram

básicos de dominar por parte do professor são a sensação de pulsação e contratempo, saber identificar uma divisão binária e ternária, o conceito de tipos de compasso e alguma cultura musical, como nos é sugerido por Jorge Silva (comunicação pessoal, junho 20, 2022).

De modo a melhor compreender as várias características irão enumerar-se de seguida, de forma sucinta e com base em Soares (2016), o que se considera ser de máxima importância para o domínio da competência da musicalidade no contexto da aula de técnica de dança:

- Acento – entende-se por tempos específicos destacados pelo ritmo ou pela melodia; é utilizado para distinguir certos exercícios que apresentam uma acentuação específica como o *battement glissé* e o *battement jeté*;
- Altura – está relacionado com a frequência em Hz (hertz) da música, podendo ser grave (menor frequência) ou aguda (maior frequência);
- Compasso – é a organização métrica de uma música que se divide em binária, ternária ou quaternária e ainda pode ser simples (2/4, 3/4, 4/4), composto (6/8, 9/8, 12/8) ou irregular (5/4, 7/8...)
- Dinâmica – compreende-se por dinâmica a energia e intensidade presentes na música. Os termos oriundos da língua italiana mais utilizados para definir esta característica por norma são *staccato* ou *legato*, entre outros;
- Duração – corresponde ao comprimento em tempo da música, medido por segundos ou número de compassos;
- Forma – está relacionada com a organização estrutural da música e das secções por que é composta;
- Frase – à semelhança de uma frase escrita ou falada, uma frase musical define-se por uma parte selecionada da música com princípio, meio e fim com a devida pontuação e entoação.
- Harmonia – “resulta da sucessão de acordes, explícitos ou implícitos na música” (Soares, 2016, p. 17)
- Intensidade – está associada à força, podendo ser mais forte ou mais intenso, *fortissimo*, ou mais fraco e menos intenso, *pianissimo*;
- Melodia – “é a sucessão de notas, associada a um ritmo”; (Soares, 2016, p. 17)
- Métrica – é a forma como está estruturada a música, onde se define “uma hierarquia num grupo de pulsações, com a alteração periódica de tempos ou pulsações fortes e tempos ou pulsações fracas.” (Neves, 2015, p. 111);

- Pulsação – marca a regularidade do tempo, ou seja, é o “padrão consensual, sonoro, regular, constante” (...); é uma “unidade abstrata de medida do tempo musical, a partir da qual se estabelecem as relações rítmicas” (Soares, 2016, p. 16)
- Ritmo – constrói-se a partir de uma sequência regular e constante entre o som e o silêncio;
- Tempo/andamento – trata-se essencialmente da velocidade da música, definindo-se a partir do número de batidas por minuto (BPM). Quantas mais forem as BPM mais rápida é a música, esta informação é dada no início de uma partitura ou pode obter-se através de um metrônomo;
- Timbre – define-se pela característica que permite a distinção dos diferentes instrumentos e de sons na mesma frequência;

Deve dar-se a conhecer aos alunos que muitos dos conceitos musicais como por exemplo *lento*, *adagio*, *andante*, *allegro*, entre outros são originários da língua italiana e explicitar o que significam quando aplicados à música e à dança, de modo a colaborar no desenvolvimento da competência da musicalidade o que permitirá ao futuro bailarino praticar um trabalho mais consciente com o seu corpo e com a música que o acompanha.

2.2.3 Relação Música-Dança

O pensamento de Fazenda (2012), converge com o de Nicolace (2015), ao declarar que a dança e a música sempre estiveram relacionadas ao longo dos tempos estabelecendo uma relação de cariz simbiótico, quer por poderem acontecer em simultâneo, no tempo e no espaço, quer por serem artes que ao longo da história da humanidade têm vindo a ser utilizadas como estímulo entre elas e com propósitos semelhantes.

(Almeida, 2017, p. 11)

É-nos sugerido, pela citação de Almeida (2017) e pelos pontos anteriormente desenvolvidos, que a dança e a música desde sempre se encontram interligadas, quase propondo que ambas não se conseguem dissociar. Jorge Silva (comunicação pessoal, junho 20, 2022) sugere que a dança nos seus primórdios, surge quase por acidente quando o homem pré-histórico decidiu “...esticar uma pele de um animal que tenha sido utilizado para uma refeição sobre um pedaço de madeira e começou a bater com um osso, e aquilo começou a criar às pessoas a sensação de começar a dançar.” Swayer (1985) aponta também no mesmo sentido, “Dance and music are allied, not only because they both move in time, but

because they spring from a common human source, related to time – the rhythm of daily life.” (p.15)

Por outro lado, e tomando como referência o trabalho do duo John Cage e Merce Cunningham, sendo este um exemplo recorrente no que concerne à relação entre a música e a dança, estes questionavam repetidamente a dependência ou independência entre a música e a dança. (Duarte & Garcia, 2019, p. 21)

No que diz respeito às relações música-dança podem acontecer de diversas formas, de acordo com as perspetivas de Ashley (2008) e Sawyer (1985) descrevem que as relações podem ser:

- Coexistência, Ashley (2008), ou assimilação, Sawyer (1985), a música e a dança existem no mesmo espaço, no entanto não se relacionam diretamente, podendo esporadicamente conectar-se em estrutura, mas não é um objetivo a cumprir. “A dança não se sustenta numa relação estética com a música, mas misturam-se técnicas de forma subtil e flexível” (Soares, 2016, p. 21).
- Correlação direta, Ashley (2008), ou sincronização, Sawyer (1985), implicando uma correspondência entre a música e dança seja na estrutura, no tempo ou dinâmicas;
- Dissociação, Ashley (2008), ou oposição, Sawyer (1985), que ilustra o trabalho de Merce Cunningham e John Cage e que corresponde ao contraste criado entre a música e a dança, não existindo uma relação de sintonia entre os elementos.
- Ênfase do carácter ou narrativa, Ashley (2008), é a forma de relação música dança que é mais utilizado na dança clássica que interliga a correlação direta e a visualização musical, ilustrando a música numa relação indissociável;
- Pergunta-resposta, Ashley (2008), que consiste na interação da música com a dança ou vice-versa criando um diálogo entre ambos;
- Visualização musical, Ashley (2008), consiste na ilustração literal da música, ou seja, o movimento consegue transpor para o corpo tudo o que a música pretende transmitir. No caso de a música ter letra, o movimento irá corresponder objetivamente ao que é dito.

Vários autores “...como Cavalli (2001), Sawyer (1985) e Messerer (1972), convergem na mesma opinião: a música deve influenciar o bailarino no sentido expressivo e emocional e tem como objetivo fundamental proporcionar o ambiente necessário à qualidade expressiva do movimento.” (Almeida, 2017, p. 13)

Por isto, é importante tomar consciência e compreender como a música se pode relacionar com a dança de modo a tirar o maior partido do que estas duas artes podem criar em conjunto, tanto no ponto de vista de aula de técnica como no contexto coreográfico. É indispensável criar uma boa relação música-dança no seio da aula de técnica, para que esta capacidade seja transportada para as futuras criações que os alunos venham a integrar. Para que se consiga criar esta relação é possível utilizar diversos meios que suportem os objetivos técnicos e artísticos de uma aula.

2.2.4 Papel da Música nas aulas de Dança

No nosso entender, a aula de dança deve ser mais do que apenas um espaço onde se executa movimento, deve ter espaço para a formação de dança, mas também de cultura geral e crescimento pessoal e social. Cabe ao professor de dança incentivar no aluno o seu desenvolvimento humano, físico e intelectual, não se fechando na sua prática, por isso a conversa e a partilha de conhecimento destaca-se como mais-valia para a aprendizagem destes alunos.

É neste sentido que consideramos que nestas várias aprendizagens e partilhas se deve incluir sensibilidade para a música e formação musical, que representa um dos componentes de carácter quase obrigatório no dia-a-dia da aula de dança. Dizemos quase obrigatório pois pode ser opção do professor a não utilização de música na sua aula, contudo a aula com música proporciona um ambiente totalmente diferente e pode ajudar os alunos a atingir os objetivos pretendidos na aula de técnica. “No matter which way the process goes—music inspiring movement or movement inspiring music—our task is to evoke images and help dancers want to embody our music.” (Cavalli, 2001, p. 4)

A música na aula tem a função de inspirar o bailarino ou o aluno a compreender o movimento, criando um ambiente e uma dinâmica que oferece o meio propício à execução do exercício, contudo “...to inject musicality into their dancing, it can be helpful to experience various kinds of music directly.” (Teck, 1994, p. 12) Também nós defendemos a diversidade de estímulos e suportes musicais/sonoros de forma a criar a maior diversidade possível durante a aula. Isto poderá incluir também a percussão corporal, pois o próprio corpo, por si só, é capaz de produzir sons, sejam estes intencionais ou involuntários, e em movimento o espectro de sons poderá ser ainda maior. “Improvising with body percussion and actually practicing patterns can help dancers to become more perceptive about the details in the timing of music.” (Teck, 1994, p. 13) Para além da percussão corporal, a vocalização de sons é frequentemente utilizada pelo professor para descrever os exercícios e as dinâmicas que pretende - esta é por norma uma ferramenta que o professor utiliza mais na marcação do

exercício do que na sua execução mas é muito útil para a compreensão dos exercícios. São sugeridos alguns exemplos por Teck (1994) aos quais os professores regularmente recorrem: “tongue clicks, rhythmic panting, audible inhalation; scat singing” (Teck, 1994, pp. 20-21)

Atualmente, os suportes musicais mais utilizados são os suportes de música gravada, pois ter suporte de música ao vivo implica um encargo a nível financeiro que por vezes não é suportado pela maioria das escolas/instituições e por isso a presença do acompanhador musical fica comprometida, tornando-se necessário encontrar outras alternativas. A música ao vivo na aula de TDCont pode variar os instrumentos, no entanto, os mais comuns são piano ou percussão.

Instituições subsidiadas pelo estado, à partida, conseguem assegurar um músico acompanhador nas aulas de técnica, maioritariamente na TDC e não de forma consistente, estando apenas presente em algumas das aulas, no entanto são raras as escolas não subsidiadas que conseguem ter a mesma realidade.

Acreditamos que a presença de um músico-acompanhador transporta uma grande vantagem para a aula, permitindo ao professor um sem número de possibilidades rítmicas, de velocidade, duração da música, etc., dando ao mesmo tempo a liberdade de construir a sua aula sem estar dependente da música que irá escolher e de todos os fatores que essa escolha acarreta, podendo sempre ser surpreendido pelas escolhas do músico e a possibilidade de em todas as aulas tocar algo diferente, permitindo também um enriquecimento musical dos alunos pela variedade de temas que o acompanhador pode tocar e ainda partilhar algumas informações sobre a música que ouvem na aula e por fim pela partilha de experiências que o par pedagógico pode transmitir e desenvolver com os alunos, são algumas das vantagens que Jorge Silva aponta como favoráveis aos alunos pela presença de um acompanhador na aula (comunicação pessoal, junho 20, 2022).

Tradicionalmente o ensino da dança tem-se valido de um suporte eficaz na aplicação das diversas metodologias de ensino, que se traduz na presença em estúdio de um músico acompanhador que, em conjunto com o professor, assegura a condução e materialização da aula, de modo integrado e interdisciplinar. Esta coadjuvação, quer pelos constrangimentos orçamentais, quer por outros motivos relacionados com contratações e disponibilidades, quer pelo desenvolvimento das novas tecnologias tem-se vindo a alterar, por todo o mundo ocidental.

(Duarte & Garcia, 2019, p. 20)

É importante mencionar que a música ao vivo depende de um ser humano, o acompanhador e existem algumas situações que poderão ser acauteladas quando se verifica a presença de um acompanhador musical na aula de técnica. Jorge Silva (comunicação pessoal, junho 20, 2022) refere o que considera importante para uma boa comunicação entre o professor e o acompanhador: em primeiro lugar, o respeito pelo trabalho de ambos os lados é indispensável, que têm indiscutivelmente trabalhos diferentes, mas deve sempre haver respeito pela posição de cada um, não apenas para uma boa comunicação, mas também para um bom ambiente entre os adultos presentes na aula que passará para os alunos; o tipo de linguagem utilizado deve ser claro, simples, objetivo e eficaz para que o músico consiga responder imediatamente e em concordância com o que lhe é pedido; e moderar o volume das indicações, correções, contagens ou palmas enquanto o músico está a tocar, pois perturba a escuta da música por parte dos alunos e a própria comunicação pode ficar comprometida.

Não tendo a possibilidade de ter aulas com música ao vivo, o professor encontra-se na necessidade de procurar alternativas, sendo mais frequentemente adotada a alternativa de música gravada, especialmente nas aulas de TDCont, onde a presença de acompanhador musical é ainda mais escassa e “A substituição de música ‘ao vivo’ no estúdio de dança por música gravada faz com que o processo de ensino se altere” (Duarte & Garcia, 2019, p. 20).

Francês (2013, p.42) afirma que o suporte de música gravada limita a variedade e criatividade dos exercícios, uma vez que estes terão de se adaptar às possibilidades musicais disponíveis em suporte digital ou de CD, conforme a escolha do professor, contudo, não concordamos que esta afirmação seja completamente verdadeira, sendo função do professor diversificar as aulas e torná-las o mais apelativas possível, mesmo utilizando o suporte de música gravada. Com base em Neves (2015) são sugeridas algumas formas de contornar o eventual problema:

- O professor deve ter uma grande biblioteca com muita variedade musical e também procurar constantemente atualizar essa lista, de modo a poder escolher o que melhor se adapta ao exercício pretendido;
- Os objetivos da aula ou do exercício não devem ser esquecidos em prol da música, ou seja, a música deve corresponder aos objetivos do exercício e não criar um exercício para a música, pois pode comprometer os objetivos do mesmo;
- O recurso a programas informáticos para modificar as músicas em função do exercício pode também ser considerada como opção, para que a música se adeque/adapte mais facilmente ao exercício;

- As músicas escolhidas devem ser enquadradas à faixa etária dos alunos de modo a captar mais facilmente a sua atenção;
- A escolha musical deve contribuir para a execução correta do exercício pedido, tendo em conta o carácter e ambiente que proporciona;
- Também se considera por vezes utilizar o silêncio, de forma a ajudar os alunos a encontrar o ritmo próprio do movimento e a sua musicalidade.

Independentemente da técnica e/ou suporte escolhido de apresentar a música, o professor deve proporcionar aos alunos:

...uma experiência musical enriquecedora e motivante. É importante desenvolver (...) 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)

O enquadramento teórico desenvolvido ao longo das últimas páginas, permitiu um aprofundamento não apenas a nível intelectual das matérias estudadas, mas também colaborou na consolidação dos temas menos dominados que se pretendeu desenvolver em estágio, bem como comprovar cientificamente a prática exercida.

Este contributo foi de extrema importância para estabelecer os princípios da prática, criar estratégias, dominar a música no ponto de vista da aula de dança num formato mais científico e especialmente afirmar e confirmar os conhecimentos adquiridos até ao momento com autores de referência que comprovam o que é observado na prática diária de um professor de dança.

Valorizamos, por isso, o espaço dedicado a cada um dos capítulos desenvolvidos com o qual este relatório se enriquece e beneficia, tornando este espaço indispensável para os momentos que se seguiram ao longo do estágio.

III. Metodologia de investigação

3. Investigação-ação

A metodologia/desenho de investigação que melhor se adequa ao contexto do Mestrado em Educação é a investigação-ação, que tem como objetivo compreender e/ou gerar mudança na prática docente, sendo que, referenciando Coutinho, et al (2009), é observada e analisada pelos participantes da investigação e por instrumentos de investigação que permitirão que esta análise seja feita de uma forma sistematizada e aprofundada.

Elabora-se no contexto da educação, criando a possibilidade de melhorar aprendizagens, competências, ou outras faculdades associadas à educação partindo da prática do docente e aprimorando-a neste contexto. Permite também aos participantes testar novos métodos, propostas, materiais, etc. A escolha do desenho de investigação-ação prende-se com a tentativa de compreender que metodologia será mais eficaz no trabalho técnico e artístico a desenvolver na aula de TDCont.

É formulado um problema ao qual os investigadores se dedicam a aprofundar, sempre com o objetivo de gerar mudança no contexto educacional. Citando Herr & Anderson (2015), “Action research is oriented to some action or cycle of actions that organizational or community members have taken, are taking, or wish to take to address a particular problematic situation.” (p. 19)

Segundo Coutinho, et al (2009), a investigação-ação define-se por 6 características base sobre o qual assenta:

1. Este desenho é participativo e colaborativo envolvendo todos os seus participantes no desenvolvimento e concretização do projeto, colaborando para a melhoria dos problemas práticos a que se propõe. A investigação não é feita sobre os participantes, “is done by or with insiders to an organization or community” (Herr & Anderson, 2015, p. 19)
2. Tem um caráter iminentemente prático e interventivo descrevendo as realidades e propondo sugestões de melhoria, não se limitando à dimensão teórica.
3. Para testar e aprimorar a prática, é necessário aplicar um método, analisar e refletir para reformular o método e aplicar novamente, é, portanto, um processo cíclico;
4. É necessário um trabalho crítico e autocrítico para que sejam observadas mudanças no ambiente em ação durante o processo;
5. E, é auto avaliativa pois requer a capacidade de se analisar a própria prática e refletir os seus efeitos no contexto em estudo.

Esta metodologia enquadra-se no estilo de metodologia qualitativa, essencialmente pela sua aplicação num ambiente natural e não manipulado, a amostra utilizada é sugerida, mas não é selecionada pelo investigador e os instrumentos de recolha de dados são na sua maioria de carácter qualitativo.

3.1. Instrumentos de recolha de dados

Para o presente estudo, foram escolhidos quatro instrumentos de recolha de dados essencialmente de carácter qualitativo, sendo estes:

3.1.1. Grelhas de observação

Segundo Richard & Farrel (s.d), a observação permite à estagiária conhecer não apenas os alunos que irá acompanhar posteriormente, mas também familiarizar-se com as estratégias do professor titular da turma e como este interage com os seus alunos, podendo assim adequar os seus métodos para mais facilmente ‘chegar’ à turma. Define-se por observação não participante, já que a recolha é feita sem participação dos intervenientes durante a observação estruturada.

As grelhas de observação cumpriram o objetivo de acompanhar as aulas de observação estruturada com vista a conhecer a turma e as suas características, compreender as suas dificuldades e/ou qualidades técnicas e artísticas, identificar qual a sua relação com a música e o movimento da TDCont e a própria interação das propostas musicais e quais se revelam mais estimulantes para os alunos. É possível consultar as grelhas de observação utilizadas nos apêndices A e B.

Mais ainda se acrescenta, “Normally you should focus on only one or two aspects of the lesson since you cannot focus on too many things at the same time” (Richards & Farrell, p. 92), podendo as grelhas de verificação ser um instrumento que favorecerá a observação pois é de mais rápido preenchimento e não requer tanta escrita e assim o foco mantém-se nas aulas e não no documento a preencher.

3.1.2. Diários de Bordo

De forma a refletir a própria prática ao longo da lecionação foi utilizado o instrumento diário de bordo, pois, segundo Castro (2010), permite à estagiária “...recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver...” (p. 23) uma visão da sua prática e de como deve ajustar as suas propostas para que assim concretize os objetivos a que se propõe. O preenchimento do diário de bordo tomou lugar imediatamente depois da aula, para que todos os pontos que se considerem

relevantes ficassem registados. Os diários de bordo preenchidos ao longo da lecionação supervisionada encontram-se no apêndice C.

3.1.3. Grupos de discussão (focus group)

Optámos por recorrer ao instrumento de recolha de dados grupos de discussão que podem gerar um ambiente mais propício de resposta espontânea, não previamente ponderada e colocar os próprios participantes a pensar e refletir sobre o que está a ser proposto a discussão:

A técnica do Grupo Focal (*Focus Group Studies*) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas.

(Amado, 2014, p. 225 e 226)

Quanto ao papel do moderador, segundo Martin & Hanington (2012 p.92), este deve ser capaz de fazer com que todos os envolvidos participem de forma ativa e pertinente.

Os grupos de discussão foram aplicados em três momentos distintos: o primeiro após o primeiro bloco, de forma a levar os alunos a questionar-se sobre o que entendem acerca da música e da música na dança, e para fazer uma pequena avaliação dos suportes experienciados até ao momento; o segundo grupo de discussão tomou lugar sensivelmente a meio do estágio, novamente em jeito de balanço dos blocos anteriores, agora com mais alguma experiência e projetando o que seria vantajoso aplicar no futuro; e o último, aplicado no final do estágio, avaliando o estágio no geral e a sua prestação ao longo do mesmo, refletindo de que modo a música teve um papel importante na aprendizagem dos conteúdos da TDCont.

3.1.4. Registo de vídeo

De modo a ter um instrumento de recolha de dados mais imparcial, recorre-se ao registo de vídeo durante a prática da participação acompanhada e autónoma como complemento das anteriores, pois o vídeo permite uma análise mais detalhada tanto da parte do docente como dos alunos e da sua relação que por vezes é deturpada por o docente se encontrar envolvido na aula. Segundo Castro (2010), a visualização da realidade através do registo de vídeo permite "...detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo." (p. 25)

Todos os vídeos registados durante a participação acompanhada e lecionação supervisionada encontram-se disponíveis para consulta nos apêndices do presente relatório.

3.1.5. Entrevista

Inserido nos instrumentos de recolha de dados qualitativos, a entrevista é um dos modelos de inquérito utilizado na investigação.

(...) a entrevista é uma técnica especialmente útil para investigar o comportamento e a subjetividade humana. Por meio da entrevista, é possível, por exemplo, coletar dados a respeito do que as pessoas fazem, como fazem e os motivos pelos quais fazem o que fazem; é possível investigar o que as pessoas sentem e as circunstâncias sob as quais sentem o que sentem; é possível identificar tendências de se comportar de determinada forma, entre tantas outras possibilidades.

(Guazi, 2021, p. 2)

Foi feita apenas uma entrevista, a Jorge Silva que sendo licenciado em Dança, também leciona TDCont e sendo simultaneamente um músico profissional, tem uma longa experiência como músico acompanhador de aulas de dança, de modo que compreende melhor como a música e a dança se encontram no mesmo espaço.

No que toca à estrutura da entrevista, optámos por uma entrevista semiestruturada pois “Unstructured interviews have the advantage of being conversational and more comfortable for participants, but rely on the researcher to guide the session and collect the necessary information within an allotted time.” (Martin & Hanington, 2012, p. 102) Este género de entrevista baseou-se num conjunto de perguntas abertas pré-estabelecidas que guiam a entrevista, mas também têm flexibilidade de se adaptar ao rumo da mesma, parafraseando Guazi (2021, p.2).

3.2. Questões éticas

Com base em Amado (2014), as questões éticas devem sempre ser acauteladas num processo de investigação, tendo em atenção que existem dois aspetos distintos a considerar: a ética relacionada com o projeto de investigação em si, que tem a ver com as pessoas que estudam e as que são estudadas; e a ética relacionada com o papel do investigador, que tem a ver com, por exemplo, questões de plágio.

Seguindo o pensamento do autor suprarreferido, apontam-se algumas questões que devem ser refletidas durante o processo de investigação, fazendo uma ponte entre a questão

assinalada e a verificabilidade da questão no projeto em causa e respetivas soluções caso necessário:

Questões éticas levantadas por (Amado, 2014, p. 404 e 405)	Questões éticas verificadas no projeto de estágio e eventuais soluções:
“Porque a investigação realizada pode fazer mal às pessoas envolvidas.”	O presente estágio teve sempre como objetivo influenciar positivamente a prestação dos alunos no contexto da aula de TDCont, nunca colocando o aluno em risco físico, psicológico ou emocional; caso se verificasse alguma destas situações, o aluno poderia sempre abandonar a investigação, caso fosse a sua vontade.
“Porque a prioridade deve ser colocada no bem-estar de quem é estudado.”	
“Porque no decurso de uma investigação os participantes nunca hão de correr riscos superiores àqueles que correriam no seu dia a dia.”	Tendo em conta que a aplicação do estágio deve ser feita num ambiente não manipulado e nas circunstâncias naturais do contexto de aula, esta questão não se verifica, não colocando, em momento algum, o aluno em risco.
“Porque a importância da questão de investigação deve ser relativizada.”	Por outro lado, a importância do estudo nunca se deverá sobrepor ao bem-estar dos alunos e por esta razão, “...se algo tiver de ser ‘sacrificado’, então que se sacrifique a investigação e nunca as pessoas.” (Amado, 2014, p. 404)
“Porque não devem ser usadas estratégias de investigação camufladas.”	O âmbito do estágio segue linhas orientadoras bem estruturadas e definidas, logo não são contemplados objetivos ocultos; os participantes no estudo tiveram conhecimento de todos os objetivos e intenções a alcançar com o mesmo.
“Porque há que esclarecer os participantes envolvidos das intenções do investigador e dos propósitos da investigação.”	
“Porque se exige a anuência dos participantes através de um consentimento informado.”	Contemplámos um formulário de consentimento dirigido aos encarregados de educação (apêndice D) uma vez que os participantes são menores, para a participação no estudo, e para a recolha e armazenamento temporário de vídeo/imagens/voz dos participantes; O anonimato e confidencialidade dos participantes foi assegurado.

Questões éticas levantadas por (Amado, 2014, p. 404 e 405)	Questões éticas verificadas no projeto de estágio e eventuais soluções:
“Porque o investigador costuma ser um ‘instrumento vivo’ de recolha de dados, e em algumas pesquisas participa na vida das pessoas que estuda.”	Uma vez que o investigador esteve em contacto direto com os participantes do estudo, este irá estar sempre em partilha com os alunos, enquanto professor e enquanto investigador;
“Porque a investigação deverá ser conduzida tendo em mente que os seus resultados não de contribuir de alguma forma para a melhoria da vida das pessoas envolvidas.”	Pretendemos, com o presente estágio, contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na TDCont, mas também incentivar os alunos para que ‘levem’ estas aprendizagens para o seu dia-a-dia.

Quadro 3 - Questões éticas com base em Amado (2014)

Refletindo estes pontos, encontram-se contempladas as várias questões éticas que podem ser consideradas no âmbito do estágio e do próprio relatório de estágio.

IV. Estágio

4.1. Plano de ação e procedimentos

Tal como descrito no Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado de Ensino em Dança (2012), subdividem-se em 60 horas as 4 fases do estágio: observação estruturada (8 horas), participação acompanhada (8 horas), lecionação supervisionada (40 horas) e colaboração em outras atividades pedagógicas (4 horas). Uma vez que o concelho de Almada divide o ano letivo em dois semestres, clarificámos e sintetizámos o plano de ação aplicado ao longo do período de estágio no seguinte quadro:

Semestre Letivo	1º Semestre				2º Semestre				
Mês	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Observação estruturada	4h	4h							
Participação acompanhada		8h							
Lecionação supervisionada		1h30	5h15	6h	3h	9h15	5h	4h	6h
Colaboração em outras atividades pedagógicas			10h						

Quadro 4 - Estruturação das fases do estágio

A estruturação das diversas fases foi sofrendo algumas alterações conforme o calendário escolar e organização da estagiária em função dos mesmos.

4.2. Descrição e análise de dados

4.2.1. Observação estruturada

Durante a observação estruturada e participação acompanhada, que foram fases trabalhadas em simultâneo, foi possível conhecer melhor a turma, as suas capacidades, preferências, dinâmicas e o seu envolvimento com a música. Consideramos estes dois primeiros momentos de extrema importância para a construção e desenvolvimento da fase de lecionação supervisionada, de forma a criar um plano delineado para a turma, respondendo aos seus interesses e aos objetivos da estagiária.

Ainda que o estágio se tenha desenrolado no primeiro ano do EAE e os objetivos desta faixa etária não estejam focados na versatilidade dos jovens alunos, esta capacidade deve ser estimulada desde cedo. Como tal, a multiplicidade de estímulos que podemos oferecer aos alunos é essencial, mas também é relevante entender que estímulos estão a ser oferecidos nas várias aulas para que os alunos possam usufruir de diferentes *inputs* por parte dos professores. Defendemos, por isso, que a comunicação entre professores e observação de aulas dos mesmos, pode ser uma mais-valia para todos os intervenientes da comunidade educativa.

Durante a observação estruturada, observámos três aulas de Música e três de TDC, tendo dado início às mesmas dia 25 de outubro. Uma vez que são aulas de diferentes naturezas, foram concebidas duas tabelas distintas para cada uma das disciplinas (apêndices A e B). Para a disciplina de TDC a tabela foi previamente pensada e estruturada, ao passo que a tabela para a aula de Música foi sendo construída ao longo da observação, consoante as necessidades observadas. Como complemento das tabelas de observação, escreveram-se diários de bordo posteriores à observação, como forma a relatar fielmente o que foi analisado (apêndice E).

No 1º ano do curso EAE, os alunos devem cumprir um total de 7 horas e 30 minutos semanais de TDC, estando estas divididas no horário destes alunos em aulas de 90 e de 60 minutos. Estas aulas são dedicadas não só a aula formal de TDC, mas também barra de chão e repertório. Na primeira aula de observação, de 1 hora e 30 minutos, os alunos, a princípio, ficaram um pouco inquietos com o facto de se encontrar alguém a observar a sua aula, ainda que fosse a sua professora de TDCont, mas com o desenrolar da aula, foram relaxando e executando-a sem grandes reações face ao observador. Todas as propostas da aula foram muito adequadas à faixa etária tanto ao nível das escolhas musicais bem como os conteúdos a trabalhar, permitindo à estagiária retirar algumas conclusões quanto à dinâmica e as capacidades da turma, tanto a nível técnico como artístico.

É de salientar a clara facilidade do aluno 2 (A2) quanto à memorização dos exercícios e à sua musicalidade e por outro lado, a grande dificuldade do aluno 5 (A5) nos mesmos parâmetros. Os alunos 1 (A1) e 6 (A6) também demonstram interesse para a música, mas ainda apresentam dificuldades e os alunos 3 (A3) e 4 (A4) apresentam-se medianos na musicalidade. De uma forma geral, todos se notam despertos para aprender e disponíveis para a música.

Ao longo das aulas observadas foi possível verificar uma óbvia evolução da turma em geral, técnica e artisticamente, mostrando-se mais corretos tecnicamente e tentando, de

alguma forma, mostrar a sua capacidade artística ao executar os exercícios, como por exemplo no olhar e utilização dos braços.

Para além das aulas de TDC, também se considerou relevante observar as aulas de música da turma, de forma a reunir mais informação sobre as capacidades musicais dos alunos e o seu conhecimento relacionado com a música. Uma vez que não sabíamos como se desenrolava a aula, a tabela de observação (apêndice B) foi construída à medida que era sentida a necessidade de acrescentar parâmetros.

A aula vive de um ritmo muito dinâmico, em que foram abordados diferentes conceitos importantes para o conhecimento da música, bem como exercícios práticos associando a dança e a música. Os alunos revelaram um enorme interesse pela aula, querendo consecutivamente participar nas propostas, destaca-se o interesse dos alunos A2, A3 e A4 com uma excelente participação e motivação na aula, já os alunos A1 e A5 foram elementos que, não por falta de interesse ou competência, facilmente se distraíam mutuamente e não conseguiam manter a atenção na aula.

É de salientar que o preenchimento das tabelas foi feito sempre com base na aula em observação, não utilizando como ponto de partida a aula anterior, evitando assim eventuais pré-conceitos observados em aulas antecedentes. De forma a sintetizar os dados mais visualmente, criámos um gráfico de cada disciplina obtido através das médias dos dados retirados das grelhas de observação que nos permitiram comparar os vários parâmetros avaliados durante a fase em causa (consultar apêndice F).

A partir do gráfico era possível verificar as capacidades avaliadas de cada aluno bem como em comparação entre a turma. Notámos que a turma era relativamente homogênea e interessada, contudo existem algumas discrepâncias de salientar quanto à musicalidade, nomeadamente o A2 que demonstrou uma capacidade natural de sentir e manter a pulsação, ao passo que o A5 tinha grandes fragilidades neste campo. Os alunos A1 e A6, e A3 e A4 encontravam-se mais equiparados nesta área, sendo mais frágil o primeiro grupo do que o segundo. Na aula de TDC os alunos encontravam-se relativamente equiparados com destaque para o A2, A3 e A4 que ao nível da atenção e empenho foram muito consistentes, no entanto na aula de música houve alunos consideravelmente mais aptos musicalmente e com melhor postura em termos de comportamento.

Concluimos que o trabalho a desenvolver durante a fase de participação acompanhada deveria permitir que todos os alunos tivessem as mesmas experiências, se procurasse melhorar as suas fragilidades e que conseguissem atingir um patamar mínimo ao

nível de compreensão musical, de modo a prepará-los para as propostas da lecionação supervisionada.

4.2.2. Participação acompanhada

Esta fase do estágio desenvolveu-se ao longo do mês de novembro, apresentando diferentes propostas de como a música pode ser introduzida na aula de TDCont e qual a sua importância na formação de bailarinos. O espaço que foi criado proporcionou momentos de partilha, questionamento, reflexão, interação e acima de tudo desenvolvimento do conhecimento musical e um primeiro contacto e tentativa de estimular a sensibilidade auditiva e a curiosidade para a música utilizada nas aulas.

No contexto específico de aulas de técnica, acho que a música (...) Pode ajudar a trabalhar diversas dinâmicas e ser a própria música uma ajuda pedagógica ao desenvolvimento da musicalidade. Acho que desenvolver a musicalidade numa aula de dança sem música é se calhar, impossível ou pelo menos extremamente difícil.

(J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022)

Tal como sugerido por Jorge Silva, a música foi um recurso indispensável para esta primeira fase de abordagem da musicalidade aos alunos. A apresentação das propostas seguiu a lógica de *build-up*, começando do mais simples para o mais complexo, adequando os exercícios à resposta dos alunos. O material sugerido tinha como objetivo proporcionar experiências variadas: contacto com as várias formas de como a música pode ser inserida na aula de TDCont; compreender que a música influencia a nível rítmico, mas também a nível de ambiência ou até mesmo emocional; desenvolver sentido rítmico e aprimorar a mesma qualidade; estimular o sentido de grupo e coordenação entre pares a nível musical; e utilizar propostas lúdicas para fortalecer a musicalidade individual e em grupo.

Acrescentamos que a maioria dos alunos já demonstravam interesse pela música que a docente utilizava nas aulas, o que se revela mais uma vez uma temática de interesse, não só para a estagiária como para os alunos.

Proposta 1 - Noções de pulsação (aplicada no início da aula de dia 2/11/2021)

- Utilização de diferentes músicas com diferentes velocidades e bater palmas para marcar o tempo;
- Marcação da pulsação rápida, lenta e a sua divisão (contratempo);
- Caminhar marcando a pulsação e suas variações com pés e palmas.

Proposta 2 – Continuação das noções de pulsação (aplicado após o *floor/deep work* no dia 4/11/2021)

- Sentir a pulsação sem música em grupo (o professor dá uma pulsação e os alunos devem mantê-la);
- Sentir a pulsação com música individualmente (cada aluno deve bater uma palma num tempo, no sentido horário ou anti-horário);
- Sentir a pulsação sem música individualmente com o professor a marcar a pulsação num primeiro momento e num segundo momento o professor apenas indica a pulsação e os alunos continuam sozinhos.

Proposta 3 – *Awareness* para as frases musicais/fraseamento (aplicado durante o *floor/deep work* no dia 9/11/2021)

- Retomar a pulsação em grupo e colocar contagens;
- Consciencializar para a respiração da música e identificar onde são os diferentes tempos: Ex.: Bater só uma palma no tempo 1, depois só no 2, etc. Experimentar com bater em dois tempos diferentes (no 2 e no 5, por exemplo);
- Atribuir números diferentes a cada elemento do grupo e cada um tem de bater no seu tempo;
- Experimentar num exercício da aula, deixar o grupo iniciar o exercício sem o professor dar a entrada na música;
- Abordagem de vários géneros musicais.

Proposta 4 – Exercícios criativos de aplicação dos conceitos rítmicos trabalhados (aplicado no início da aula no dia 11/11/2021)

- Cada aluno cria uma frase com 4 tempos sem deslocação; experimentam fazer a frase na música respeitando o tempo; numa fila, um aluno inicia com a sua frase e o aluno do lado direito tem de repetir a frase do colega anterior e fazer a sua até dar a volta.
- Repetir o mesmo, mas com movimentos improvisados.

Proposta 5 – Escolha prévia de músicas pelos alunos e consequente análise e aplicação nos exercícios da aula em estudo no momento (aplicado durante a aula do dia 16/11/2021)

- Os alunos tiveram oportunidade de escolher previamente as músicas que consideraram que serviriam para acompanhar os vários exercícios da aula em estudo (tabela de músicas propostas pelos alunos no apêndice G);
- No final de cada proposta, os alunos poderiam expressar como se sentiram ao executar os exercícios com a música escolhida pelos colegas e avaliar se serviria ou não para o exercício em questão.

Concluimos que algumas sugestões funcionaram melhor que outras, seja em termos de tempo, seja em termos de caráter, mas na maioria dos casos, as músicas foram bem escolhidas pelos alunos.

Proposta 6 – Proposta de improvisação utilizando a música como estímulo (aplicado no final da aula no dia 18/11/2021)

- Utilização de músicas com diferentes qualidades e ambiências numa improvisação livre com movimentos redondos ou angulosos sugeridos pela música em gradação crescente – músicas escolhidas pelo professor:
 1. *String Quartet No. 3, “Mishima”*: VI. *Mishima/Closing*, Philip Glass, Carducci String Quartet
 2. *Drum Rhythm A (Music for Ballet Exercises)*, Koop
 3. Azáfama, Danças Ocultas
 4. *Nagoya Marimbas (Arr. for Flute)*, Steve Reich, Marion Ralincourt
- Conversa e reflexão sobre a proposta

Proposta 7 – Proposta de improvisação utilizando a música como estímulo (aplicado no final da aula no dia 23/11/2021)

- Com as músicas sugeridas pelos alunos, introduzir propostas de improvisação com emoções. Uma vez que os alunos apenas apresentaram escolhas de músicas que provocassem alegria/felicidade, a proposta teve de ser adaptada e o desafio que se propôs consistia em sentir diferentes emoções numa música que provoca maioritariamente alegria (emoções propostas: medo, vergonha, raiva, tristeza, nojo...)

Músicas propostas pelos alunos – 2º exercício:

- Aluno 1 (felicidade e excitação) - *Someone To You*, BANNERS
- Aluno 2 (felicidade e energia) - *Karma Chameleon*, Culture Club
- Aluno 3 (felicidade) – *Happy*, Pharrell Williams

- Aluno 4 (felicidade e comoção) - *A Million Dreams*, *The Greatest Showman*
- Aluno 5 (alegria) - *De Nada* - Pedro Bargado
- Aluno 6 (alegria) - *Light* - Major Lazer

Proposta 8 – Exploração de sons que podem ser provocados pelo corpo (aplicado no final da aula no dia 25/11/2021)

- Exploração de percussão corporal;
- Utilização da percussão corporal durante os exercícios da aula (consciente e inconsciente).

As várias propostas apresentadas foram de extrema importância para o interesse e envolvimento dos alunos na aula e no estágio. Dentro das sugestões proporcionadas as que suscitaram mais entusiasmo foram as escolhas musicais feitas pelos próprios e os exercícios criativos com movimento e música. Esta fase do estágio permitiu que os alunos tivessem experiências semelhantes no momento de iniciar a lecionação supervisionada e promover um espaço de desenvolvimento do ritmo e musicalidade de cada um. Permitiu também à professora estimular o entusiasmo pelo trabalho a desenvolver, bem como equipará-los de alguma forma a nível musical.

4.2.3. Participação em outras atividades

Tal como previsto no regulamento de estágio, foram dedicadas 4 horas à participação em atividades propostas pela escola cooperante, sendo estas preenchidas com a observação e avaliação dos exames de TDC e TDCont dos alunos da CaDA Escola, entre os dias 21 e 22 de dezembro. A estagiária participou ativamente na avaliação dos exames de TDCont, contudo também foi observadora do exame de TDC da turma em estágio (5º ano). A observação dos vários alunos da escola permite um olhar mais amplo do trabalho feito pelos vários professores da escola e como evoluem os alunos de ano para ano, bem como entre técnicas.

Ao nível da turma em estágio de um modo geral, notamos muita tensão e ansiedade, observado através da postura mais rígida e pelo silêncio em estúdio. Quanto à TDC, os alunos tiveram muito bom desempenho, mesmo na situação de stress, mostrando estar ao nível do que é pedido nesta faixa etária e neste momento do ano letivo. No exame de TDCont, a estagiária esteve a dirigir a turma, pelo que não avaliou durante o exame.

Este contexto de exame é propício a que os alunos estejam mais nervosos por estarem a ser observados e avaliados, no entanto é sempre bom para que se habituem a situações de stress e possível desconforto a que estarão sujeitos várias vezes ao longo do seu percurso

académico e profissional. Estes momentos são importantes para o crescimento dos alunos e o apoio dos professores é indispensável para lhes dar alguma segurança, como tal consideramos muito importante a assistência da professora estagiária em ambos os exames, pois sentiram-se mais confiantes pela presença dos professores que estão com eles diariamente e não apenas caras novas que os estão a avaliar.

Ainda no contexto de participação em outras atividades, a CaDA Escola tem por hábito fazer uma visita com os alunos para os incentivar a ver espetáculos, estimular para a aprendizagem e motivar os próprios para os seus espetáculos. Os professores acompanharam as turmas da CaDA Escola na visita ao Teatro Camões para assistir ao bailado “Alice no País das Maravilhas” pela Companhia Nacional de Bailado, promovendo também o ambiente de partilha e convívio entre alunos e também com os professores. Foi um momento de enriquecimento nas relações entre as várias turmas da escola e permitiu igualmente o diálogo entre professores que nem sempre é possível no dia-a-dia.

Os alunos estavam muito entusiasmados com a visita, pois este tipo de experiência não tinha sido possível nos dois anos anteriores, devido à pandemia por covid-19 e foi um momento de ligação entre os pares e motivação extra para as aulas, consideramos valioso o tempo dedicado a este tipo de atividades que fortalece as relações e enriquece o sentido crítico, cultura geral e a variedade de estímulos a que os alunos são sujeitos.

4.2.4. Lecionação supervisionada

O processo que permitiu desenvolver as estratégias adequadas ao grupo etário coadunando o nível técnico da turma, o programa proposto pela escola (anexo B) e o estágio que nos propusemos trabalhar, requereu muita preparação prévia, observação e capacidade de adaptar as propostas na hora, quando se verificavam dificuldades. Contudo, o sistema criado foi ao encontro dos objetivos a que pretendíamos chegar.

Sendo a turma em que se inseriu o estágio pertencente à professora estagiária houve possibilidade de ter um primeiro momento com os alunos, para conhecer a turma, explorar as suas capacidades, de sentir a sua dinâmica e para desenvolver o trabalho no sentido de favorecer os alunos e o objeto de estudo.

Durante o planeamento do decorrer da fase de lecionação supervisionada, decidimos dividir as 40 horas de lecionação supervisionada em 5 blocos, blocos estes que caracterizamos como um conjunto de cerca de 8/9 aulas de TDCont em que foram introduzidos novos conteúdos técnicos e foi mantida a mesma organização de aula ao longo desse período. O número de aulas variou conforme a resposta dos alunos e a própria dinâmica escolar.

Estas aulas têm uma estruturação predefinida (apêndice H) que concilia as várias técnicas modernas e de contraponto abordadas na contextualização teórica, atravessando as fases de *warm-up*, *deep work*, grandes deslocções e *cool down* e ainda pequenas sessões esporádicas de improvisação. O que se propôs como desafio foi a diversificação dos suportes musicais dentro de um mesmo bloco com o objetivo de tornar os alunos mais despertados para a sensibilidade auditiva, eficazes na adaptação dos exercícios a diferentes estímulos e proporcionar-lhes experiências musicalmente enriquecedoras. Uma das estratégias também frequentemente utilizada, inspirada técnica de *Flying Low*, é o *peer tutoring*, que promove o sentido crítico e analítico dos alunos.

Uma vez que “...existem hoje quase tantas abordagens à música como ferramenta de apoio à lecionação da técnica de dança quanto técnicas e métodos identificados.” (Neves, 2015, p. 85), optámos por dividir os suportes musicais em quatro grupos, pois como sugerido por Danielson em Diehl & Lampert (2014):

Time, energy, and space are, for him [Danielson], three key elements that play an equal role in defining movement; they are intertwined and mutually define each other. In his classes, Danielson articulates the rhythm for a particular movement sequence either through melodic or percussive music, through vocal sounds, clapping or snapping the fingers, or using the breath.

(Diehl & Lampert, 2014, p. 48)

Como não poderíamos pôr de parte os suportes de música gravada, dividimo-los em dois grupos, música gravada para aulas de TDCont (1) e música gravada de géneros diversificados (2). Os autores referem como suporte musical o recurso a percussão corporal e sons vocais (3) e música melódica ou percutida ao vivo (4).

1. Música gravada para aulas de TDCont, que se caracteriza por música gravada especificamente para aulas de técnica moderna, como Graham, Límon ou Horton, tomando alguns exemplos. São músicas que recorrem essencialmente à percussão e ao piano. Estas músicas por norma têm uma introdução própria e clara, o que frequentemente é benéfico para os alunos compreenderem mais facilmente o momento ‘certo’ para iniciar os exercícios (as músicas escolhidas ao longo dos vários blocos podem ser consultadas no apêndice I).
2. Música gravada de géneros diversificados, é o suporte mais aberto em termos de liberdade de escolha pois pode incluir todos os géneros musicais, com ou sem voz, de qualquer época, desde que sirva o propósito do exercício em termos de carácter e

- tempo. Procuramos neste suporte incluir os vários géneros existentes e até épocas para que os alunos expandam o seu leque auditivo e desenvolvam cultura musical (as músicas escolhidas ao longo dos vários blocos podem ser consultadas no apêndice I).
3. Ritmos e sons, que pretende que os alunos adquiram competências tanto ao nível do sentir como produzir um tempo regular e constante. Neste suporte, optámos por introduzir a percussão corporal e, numa fase mais avançada, sons vocais. A sua introdução foi progressiva, primeiramente apenas o professor marcava a pulsação, depois os alunos começavam a marcar a pulsação para os colegas (na primeira fase, simples e posteriormente, com variações mais complexas) até chegar à combinação de percussão e sons vocais a que podemos chamar mais musicais.
 4. Música ao vivo, representa o que consideramos ser o culminar perfeito de ligação entre a música e a dança na aula, onde tudo é possível e a música pode adquirir a forma que for necessária para responder ao objetivo principal dos exercícios. Aqui, reunimos um conjunto de músicos muito diferentes com percursos profissionais díspares e instrumentos diversificados (notas biográficas no apêndice J). Foi do nosso interesse proporcionar um leque variado de instrumentos e músicos, contudo também pretendíamos dar alguma consistência no trabalho com o(s) músico(s) e esta relação foi efetuada especialmente com um músico Miguel Oliveira, com o qual conseguimos colaborar quatro vezes das dez totais e ainda com músico Samuel Dias, reunindo-nos em duas aulas.

Músico	Instrumento(s)	Data
Miguel Oliveira	Percussão: <i>cajon</i> , <i>doumbek</i> e os gizos no pé	7 de dezembro, 27 de janeiro, 24 de fevereiro e 23 de junho
Hugo Oliveira	Piano	17 de março
Francisco Freire	Guitarra semiacústica	24 de março
Samuel Dias	Bateria	7 de abril, 21 de junho
Duarte Oliveira	Guitarra elétrica e pedal de efeitos	28 de abril
Jorge Silva	Piano	5 de maio

Quadro 5 - Músicos colaboradores, com respetivos instrumentos e datas da participação

Aplicámos então a mesma aula ao longo de cerca de 7, 8 ou 9 aulas, com a mesma estrutura, variando as abordagens musicais de forma rotativa e alternada com o objetivo de compreender que propostas seriam mais estimulantes, de mais fácil aprendizagem e compreensão do movimento e da sua especificidade.

No registo de aula, “Minden (2005), refere que para além da música acrescentar uma personalidade interpretativa a quem dança, sublinha a importância da música para a respiração, motivação e o seu auxílio na melhoria técnica do bailarino.” (Almeida, 2017, p. 13)

A aula de técnica de dança tem como intuito o melhoramento das qualidades técnica e artística, não priorizando uma em relação à outra. A relação da música com a dança pode aprimorar a qualidade artística e como tal consideramos a improvisação uma estratégia pedagógica de valor para despertar esta qualidade por vezes 'adormecida'. Por essa razão, acreditamos que o recurso a propostas de improvisação, especialmente associadas a estímulos auditivos na aula de técnica, fortalecem tanto o lado técnico como artístico. A relação com a música propõe, por si só um ambiente ou disposição que poderá influenciar o próprio movimento, portanto poderá também favorecer esta exploração corporal.

A tabela que se segue apresenta a distribuição das aulas por suportes musicais utilizados e pelos cinco blocos de aulas estruturadas.

Lecionação supervisionada	Suporte 1 – Música gravada de aulas de TDCont	Suporte 2 – Ritmos e sons	Suporte 3 – Estilos diversificados de música	Suporte 4 – Música ao vivo
Bloco 1- (6,45 horas)	2,5 aulas (1 aula de 1h30)	1 aula	1,5 aulas	1 aula (1h15)
Bloco 2 (7 horas)	2 aulas	1 aula	3 aulas (2 propostas do prof e 1 dos alunos)	1 aula
Aula estruturada 3 (9 horas)	2 aulas	1 aula	3 aulas	3 aulas
Aula estruturada 4 (8,15 horas)	2 aulas	1 aula	2 aulas (1 aula de 1h15)	3 aulas
Aula estruturada 5 (9 horas)	2 aulas	2 aulas	3 aulas (2 propostas do prof e 1 dos alunos)	2 aulas

Quadro 6 - Divisão de aulas por blocos de estímulo musical

Tivemos como objetivo fazer uma distribuição equilibrada entre os vários suportes, no entanto nem sempre foi possível aplicar o mesmo número de aulas aos quatro suportes, pela própria natureza do suporte associado ao decorrer da aula, nomeadamente o suporte de ritmos e sons requer mais tempo de experimentação e a aula tem um ritmo mais lento do que por exemplo comparando com a música ao vivo que de forma geral tem um ritmo mais constante e seguido, sem tantas interrupções.

Não sendo o suporte que a maioria dos alunos tem contacto ao longo da sua formação académica, acabámos por priorizar o suporte de música ao vivo por considerarmos uma mais-valia no contacto dos alunos com a música e os músicos em tempo real, bem como a diversidade de instrumentos que tivemos oportunidade de oferecer aos mesmos. “(...) adaptabilidade, (...) repertório, (...) surpresa, (...) níveis motivacionais, [e] enriquecimento da cultura musical dos alunos...” (J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022) são fatores sugeridos por Jorge Silva como mais-valias por ter um acompanhador musical na aula de qualquer técnica de dança.

Bloco 1

O primeiro bloco de lecionação supervisionada dividiu-se ao longo de 6 horas e 15 minutos, no qual foi possível aplicar os quatro suportes inicialmente previstos e perceber quais eram as maiores dificuldades dos alunos bem como ajustar os procedimentos a aplicar ao longo do estágio. Iniciou-se esta fase ainda no mês de dezembro, e pela interrupção letiva das aulas do ensino regular, a primeira aula foi dada em regime online (por incompatibilidade de horários e estúdios). Este regime foi excecional, pois todas as aulas seguintes foram presenciais.

A proposta de aula que foi estruturada para este bloco tinha como objetivo a avaliação do exame de final de semestre, exame este que primeiramente seria em janeiro, no entanto, com a extensão das férias/interrupção de Natal dos alunos, o exame foi antecipado. O objetivo foi essencialmente não perder a dinâmica do trabalho e a condição física que os alunos já teriam neste momento, contrariamente ao que seria em janeiro, após três semanas de descanso e apenas uma de preparação para o dito, devido à interrupção letiva.

Optou-se por apresentar como primeira proposta de suporte a música gravada de aula de TDCont (seleção de músicas para consulta no apêndice I) por ser a primeira abordagem da aula aos alunos, e através do sistema *online*, o que já por si dificulta a comunicação e o próprio entendimento da música. À partida, as músicas selecionadas eram de fácil entendimento da pulsação, logo seria também mais fácil de perceber como executar o exercício sem o apoio da professora a marcar a pulsação. O regime *online* é sem dúvida uma

dificuldade, pela falta de contacto com os alunos, pela velocidade de reação dos mesmos ser muito mais lenta, pela demonstração dos exercícios ser comprometida e, especialmente, pelo desfasamento entre a música que é colocada pelo professor e o tempo que demora a chegar aos alunos, torna-se por isso impossível avaliar o desempenho dos alunos ao nível musical. No entanto, não houve necessidade de regressar ao regime *online*, pelo que esta foi a única aula nestes moldes. Houve, contudo, aulas que foram assistidas via Zoom pelos alunos enquanto estavam em isolamento em casa.

Tivemos ainda as primeiras experiências de uma aula com música ao vivo com o músico Miguel Oliveira, em que notámos maior concentração geral da turma pelo facto de ter três pessoas ‘estranhas’ presentes no estúdio, a orientadora e coorientadora de estágio e o músico, no entanto aula decorreu com muita fluidez e empenho por parte dos alunos; e a aula de ritmos e sons, sons estes fornecidos apenas pela professora. A aula teve um ritmo mais lento, contudo foi possível executar a maioria dos exercícios e após visionamento dos vídeos, verificamos que nem sempre a marcação da pulsação foi consistente, mas os alunos responderam de forma positiva ao estímulo.

Quanto à avaliação dos suportes, ao longo das várias aulas os alunos foram partilhando espontaneamente quais as suas preferências, o que demonstrou interesse e consciência do que nos propomos a trabalhar. Entre todos os suportes apresentados, os alunos mostraram preferência pela música ao vivo e, entre os suportes de música gravada, a preferência dirigiu-se para os géneros variados (consultar apêndice I).

Este primeiro bloco permitiu adaptar os procedimentos a aplicar ao longo dos blocos seguintes. Adotou-se um conjunto de estratégias pedagógicas evolutivas ao longo de cada bloco, repetindo-as a cada novo bloco, por forma a consolidar os conteúdos programáticos previstos, quer a nível técnico como artístico e aprimorando a sua musicalidade. As estratégias são as seguintes:

- Semana 1: o professor demonstra o exercício sem música e com contagens e com música e com contagens; dá a entrada na música aos alunos e pode contar/descrever o movimento com a música;
- Semana 2: o professor demonstra o exercício sem música e com contagens; dá a entrada na música e eventualmente auxilia os alunos a respeitar as contagens;
- Semana 3: o professor demonstra o exercício apenas descrevendo musicalmente o exercício; dá a entrada na música, mas deve tentar não interferir ao nível da música (contagens ou pulsação da música) ao longo da execução do exercício pelos alunos;

- Semana 4: o professor relembra verbalmente o exercício, se necessário; os alunos iniciam o exercício sem indicação do professor e devem executá-lo respeitando as contagens, a pulsação da música, a sua ambiência e o grupo (se for o caso);
- Esporadicamente, propôs-se que os alunos fizessem a aula com músicas escolhidas pelos próprios.

Bloco 2

O segundo bloco iniciou-se com um grupo de discussão (apêndice K) abordando algumas questões relacionadas com o entendimento dos alunos sobre a musicalidade e a importância da música na aula de TDCont, em que nos apercebemos das suas percepções sobre o tema e como se sentiram durante o bloco anterior. As respostas obtidas foram muito interessantes e revelam que os alunos têm ideias bastante diversas e diferentes uns dos outros quanto às suas opiniões sobre a música na aula. Citando alguns exemplos:

A musicalidade é “Quando estamos a fazer um movimento, estarmos a tentar encontrar uma ligação/ conexão com a música” (Grupo de Discussão 1, janeiro 11, 2022)

“A música também ajuda a pensar melhor como é que é o movimento porque se a música for com um ritmo muito marcado o movimento muito provavelmente também vai ser, só se for suposto ser ao contrário.” (Grupo de Discussão 1, janeiro 11, 2022)

Ambos os exemplos demonstram uma noção já bastante correta sobre a matéria que nos propusemos a trabalhar, mostrando interesse e consciência da importância da música na aula de dança nestes jovens alunos.

Este foi também um método para apurar as preferências dos alunos quanto aos suportes musicais utilizados no bloco 1 ao que conseguimos concluir que todos os alunos têm uma preferência clara pela música ao vivo, embora a justificação para a mesma seja por vezes difícil de encontrar. Algumas das possíveis razões talvez sejam a novidade deste contacto com a música ao vivo, ou a experiência de se relacionar visual e auditivamente com instrumentos reais e pessoas reais (os músicos), ou simplesmente pelo ambiente totalmente diferente criado na aula.

Quanto à facilidade na aprendizagem, foi apontada por dois alunos maior facilidade com música de estilos variados, ainda que apenas um tenha referenciado que o facto de conhecer algumas músicas colocadas em aula ajuda na execução dos exercícios; por outro lado, a aula de ritmos e sons teve extremos, dois alunos referiram que esta aula os ajudou mais a aprender, por não terem um elemento (possivelmente distrativo) o que permitiu maior concentração na pulsação marcada pelo professor e nos elementos técnicos dos exercícios,

outros dois afirmaram que não gostaram dessa aula, porque não ter música torna a aula aborrecida; por último, dois alunos descrevem que a música ao vivo foi o que permitiu melhor aprendizagem dos exercícios. Concluímos que, no bloco 1 de aulas, as opiniões dividem-se entre os vários suportes apresentados, refletindo a diversidade dos alunos na aula, ainda que num grupo relativamente reduzido.

O presente bloco teve um total de 7 aulas, corresponde a 7 horas onde foi implementado o conjunto de estratégias aferidas no final do bloco 1 e iniciou-se novamente com duas aulas de música específica para TDCont (consultar apêndice I), à qual os alunos responderam bastante bem, em termos de reconhecimento da pulsação e colocação do exercício na música. Entendemos que a demonstração do exercício com música por parte do professor, poderá facilitar ambas as questões acima referidas. É de salientar o bom sentido de grupo que os alunos foram desenvolvendo, apoiando-se uns aos outros nos momentos de dificuldades e procurando executar os exercícios em uníssono tanto quanto possível, acompanhando-se mutuamente.

Seguiu-se uma aula de experiências musicais por parte dos alunos, aula esta que não teve suporte de música gravada ao que chamámos aula de ritmos e sons, em que os alunos marcaram a pulsação uns dos outros à vez, dividindo a turma em dois e tendo metade dos alunos a marcar a pulsação e a outra metade a executar os exercícios. A aula teve uma dinâmica um pouco mais lenta porque as experiências levaram algum tempo a serem implementadas, contudo a aula foi mais apreciada desta vez do que a aula de ritmos e sons do bloco 1, em que foi apenas o professor a marcar a pulsação de cada exercício com diferentes variações. Aqui fazem-se notar mais claramente as dificuldades e/ou facilidades de cada aluno a manter a pulsação e a seguir os colegas.

Este bloco apresentou ainda duas grandes dificuldades: a primeira relacionada com o facto de dois alunos terem de cumprir isolamento profilático durante uma parte do bloco em que participaram na aula via zoom (A1 duas aulas, A3 três aulas). A aula para estes alunos foi de alguma forma perdida, pois a atenção que o professor consegue dar aos alunos em estúdio e aos alunos em casa, é completamente diferente e o aproveitamento dos alunos em casa fica comprometido; e o segundo constrangimento prendeu-se com a dificuldade que os alunos A1 e A5 apresentaram em decorar os exercícios e o comportamento do aluno A1 que, talvez por ter estado uma semana em casa devido ao isolamento profilático, pode ter destabilizado a sua postura em aula.

A aula de música ao vivo do bloco 2 teve a colaboração do músico Miguel Oliveira e contou com a assistência do professor cooperante Bruno Duarte, onde testámos algumas das capacidades de improvisação da turma com uma proposta no final da aula de reagir aos sons

provocados pelo músico. É de notar que o comportamento geral da turma melhora quando existem elementos externos à aula.

Por fim, foram despendidas três aulas de música de género variados (consultar apêndice I), duas delas propostas pela estagiária e uma proposta pelos alunos. Esta escolha foi pedida com antecedência para que os alunos tivessem tempo para a pesquisa e adequação das músicas para a aula e de um modo geral, as escolhas foram bastante eficientes, tendo havido um momento, no final de cada exercício, para refletir sobre o que sentimos ao executar o exercício com a música escolhida pelos colegas.

No final deste bloco, conseguimos apurar que os alunos começaram a ficar mais autónomos quanto à entrada na música sem indicação do professor, não sendo uma competência adquirida por todos, no entanto alguns mostram vontade em encontrar esse momento de forma independente.

Bloco 3

O bloco 3 iniciou-se mais tarde que o previsto, uma vez que a estagiária esteve em isolamento profilático duas semanas (na primeira por contacto com coabitante e na segunda por se encontrar positiva para a covid-19). Por esta razão, deu-se início ao terceiro bloco no dia 22 de fevereiro e terminou no dia 24 de março.

Durante este bloco de aulas, nem todos os objetivos propostos foram atingidos, ao nível da aplicação do conjunto de estratégias evolutivas e da diversidade dos suportes musicais, uma vez que os alunos teriam apenas 6 aulas (uma delas cedida pela professora titular de TDC da turma) para se prepararem para o exame que seria dia 15 de março. Como tal, apenas nos foi possível enquadrar uma aula de ritmos e sons, pois os alunos precisavam de dominar a aula com as músicas que iriam ser escolhidas para a aula a apresentar no exame. Contudo, e contrariamente ao verificado nos dois blocos anteriores, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com três músicos diferentes, dois deles ainda não experienciados (percussão, piano e guitarra acústica).

À partida, a limitação de tempo foi por si só um desafio, mas a diversidade de propostas fez com que os alunos dominassem a aula com qualquer suporte na maioria dos exercícios. Para variar a estratégia dos dois blocos anteriores, optámos por desta vez iniciar com a música variada (consultar apêndice I) com objetivo de lhes dar a conhecer as músicas que teria previamente selecionado para o exame criando algum espaço temporal entre o primeiro contacto e os últimos antes do exame, de modo a não criar habituação.

Acabámos por dedicar duas aulas à combinação dos dois suportes de música gravada - música variada e de música de TDCont (consultar apêndice I) - onde foi permitido aos alunos escolherem as que eles mais gostavam ou sentiam que melhor serviam o propósito do exercício no dia do exame. Nem sempre foi unânime, mas a grande maioria identificou-se mais com a música variada. A aula de ritmos e sons apenas foi aplicada após o exame, pois sentimos que os alunos também precisavam de alguma estabilidade e consistência musical para se aprimorarem e por isso a aula sem música ganhou um sentido mais lúdico de experiência e desafio entre os pares, com jogos de sons e ritmos diversificados criados pelos alunos.

As aulas de música ao vivo trouxeram uma dinâmica muito diferente, no entanto, sentimos que a vinda do músico Miguel Oliveira numa fase ainda de aprendizagem dos exercícios foi pouco desfrutada pois os alunos ainda estavam muito focados em cumprir os exercícios e não conseguiram ligar-se ao músico e à música. Por outro lado, a aula com o pianista Hugo Oliveira, imediatamente a seguir ao exame, sofreu algumas pequenas alterações para criar desafio aos alunos, todavia não causou problemas de maior, tendo um ritmo constante, sem grandes paragens e onde se estimulou bastante para a audição e sentido rítmico dos alunos, que responderam com assertividade e confiança. A aula com Francisco Freire teve uma dinâmica diferente, mas igualmente interessante, com uma sonoridade mais calma - por vezes o músico seguia os alunos e houve necessidade de lhe pedir que mantivesse a pulsação constante, por forma a que estes o sigam e não o oposto.

Fazendo algumas considerações relativas ainda à música ao vivo, notamos que alguns alunos nem sempre conseguiram fazer uma análise da música apenas através da introdução tocada e tinham dificuldade em executar o exercício corretamente na música até serem tocadas algumas frases musicais; os temas tocados na aula, especialmente no piano, apesar de extremamente interessantes e bem aplicados ao exercício em questão, distraíram os alunos por estes conhecerem as músicas. Sugerimos que é preciso gerir bem quando e como introduzir temas bem conhecidos pelos alunos, se estes se distraem facilmente.

Ao longo deste bloco considerámos aplicar alguma estratégia para promover o bom comportamento em aula, uma vez que alguns alunos se encontravam perturbadores da dinâmica da aula. Com o desenrolar do bloco, o comportamento foi melhorando, por isso não houve necessidade de introduzir estratégias para melhorar o comportamento. É de salientar que muitas vezes a correção e consolidação de alguns elementos técnicos foi difícil de interiorizar por determinados alunos, comprometendo ligeiramente a evolução técnica da turma. No entanto:

“As aulas deverão ser construídas para o nível mais alto da turma, propondo estímulo e incentivo a todos os elementos da classe. Caso haja algum aluno que apresente dificuldades em particular, essas deverão ser objeto de atenção específica em momento oportuno e não durante a aula o que faria comprometer o ritmo e motivação dos restantes elementos.

(V. Amorim, comunicação pessoal, novembro 2020)

Um dos momentos observados pela estagiária durante as aulas acompanhadas e que se considera pertinente referir, foi o entusiasmo pela música demonstrado pelos alunos que, no seu auge, quando as músicas terminavam, tinham vontade de bater palmas. Este gesto revela não só a atenção que foi dedicada à música como o respeito pelo seu trabalho.

Bloco 4

O bloco 4 teve o seu início no dia 29 de março. Realizámos o segundo *focus group* (consultar apêndice L) com o objetivo de fazer um balanço da primeira metade do estágio e projetarmos o que ainda gostaríamos de fazer até ao final do mesmo.

Este segundo grupo de discussão foi favorável para os alunos refletirem e partilharem as suas dificuldades e expectativas. Teve algumas interrupções para abordar temas/situações que ocorreram ao longo dos dois blocos anteriores, como a importância da improvisação e da regularidade na pulsação da música na aula de TDCont. Estas pequenas interrupções foram de extrema importância, pois por vezes não existe tempo útil para conversar com os alunos sobre os vários temas associados à dança e momentos como este são necessários para a união do grupo e da compreensão do que está para além da técnica, como no caso, a insegurança dos alunos face às propostas de improvisação que, nalguns alunos é motivo de nervosismo e desconforto. Os alunos mostraram-se sempre interessados na temática que estávamos a abordar e apontaram questões importantes de esclarecer em grupo.

De uma forma geral, o suporte que os alunos indicaram que revelava maior dificuldade foi o de ritmos e sons, pois requer muita disciplina, atenção e concentração de ambos os lados, quer de quem produz os ritmos, quer de quem executa os exercícios. Vários revelaram que o suporte que lhe dava mais prazer era a música ao vivo, ainda que não soubessem bem explicar o porquê. A nosso ver, este prazer vem da experiência da música ‘sair’ diretamente do instrumento, música esta que é específica para o momento da aula e exige um sentido de responsabilidade de ‘fazer bem’. Também pensamos que a expectativa é igualmente um fator relevante para este ponto, pois com a música ao vivo, os alunos não sabem bem o que vão ouvir até a música começar, logo, para além de terem de estar prontos para iniciar o exercício, precisam de grande concentração para perceber a pulsação e a ambiência do que vai ser

tocado. Depois de concluir o exercício, alguns os alunos demonstraram o seu agrado pelo que ouviram, batendo as palmas espontaneamente.

Durante este bloco, as aulas decorreram essencialmente às quintas-feiras pois houve necessidade de reservar as terças para a criação coreográfica do espetáculo de final do ano de Dança Contemporânea. Como tal, tivemos duas aulas de música variada e duas de música gravada para TDCont (consultar apêndice I), uma de sons e ritmos e três de música ao vivo - bateria, guitarra elétrica e piano. Ao passo que nos primeiros blocos mantivemos a mesma aula ao longo do bloco inteiro, neste, ao fim de cinco aulas notámos que os alunos teriam capacidade para aumentar e complexificar as estruturas de alguns exercícios, por isso alguns deles sofreram pequenas alterações na segunda metade do bloco.

Iniciámos o bloco com as duas aulas de música variada para os cativar no trabalho técnico, pois tínhamos vindo a concluir que os alunos apreciavam este suporte musical para a aula e sentimos necessidade de os motivar para a aula de técnica, visto que o grande entusiasmo no momento se dirigia para a criação coreográfica para o espetáculo de final do ano de Dança Contemporânea. Tivemos apenas três aulas antes da primeira aula com música ao vivo, neste caso de música para aula de TDCont, o que poderia ter-se revelado um desafio por os exercícios ainda não estarem seguros, no entanto, a aula decorreu muito bem, com algumas paragens para dúvidas, mas sem perder o ritmo e os alunos gostaram muito da interação com a bateria, no qual ainda tiveram um momento em que puderam experimentar o instrumento e acreditamos que foi uma experiência muito enriquecedora e divertida. Na transição entre os suportes de música gravada, houve necessidade de adaptar contagens, o que no princípio foi motivo de alguma confusão, mas após escutar a música com o movimento, os alunos conseguiram adaptar-se.

A aula de sons e ritmos desta vez introduziu os sons vocais e alguns ritmos, todos executados pela estagiária, pois para primeira abordagem, pensamos que os alunos se sentiriam um pouco constrangidos, mas o mesmo sistema foi aplicado no bloco 5 e desta vez com a participação vocal dos alunos. Este suporte musical de aula foi recebido com alguma estranheza, mas com uma resposta positiva, ainda que nem todos os alunos tenham tido a mesma facilidade. É possível observar que alguns alunos, talvez por falta de atenção ou concentração, ainda tenham dificuldade em sentir o início da frase musical e iniciam o exercício num tempo aleatório. Quando se encontram em grupos que têm esta capacidade bem solidificada, guiam-se por estes, no entanto, quando o grupo é mais frágil não têm ainda a sensibilidade para o fazer.

Com a bateria e o piano tivemos grande facilidade na comunicação e as propostas apresentadas foram sempre bem escolhidas, no entanto, com a guitarra elétrica a aula foi

mais lenta e nem sempre as propostas foram as mais indicadas para o grupo etário. Na aula com o Samuel Dias, conseguimos articular mudanças de velocidade com resposta imediata por parte do músico sem grandes dificuldades e ainda desafiamos tanto o músico como os alunos num exercício em que era necessário duas pulsações, uma mas lenta, na primeira parte e na segunda parte a pulsação subdividia-se. Como os alunos não estavam prontos auditivamente para a mudança musical no fim do exercício, a tendência era atrasarem-se à espera da mudança e, do lado do músico, era atrasar por estar à espera do aluno. Foi um momento muito estimulante, pois todos queriam repetir para conseguir “acertar” a música com o movimento e criou um espaço de desafio entre todos os intervenientes da aula.

Na aula com o Duarte Oliveira os alunos por vezes tinham dificuldade em perceber quando deviam iniciar o exercício, pois não existia uma introdução suficientemente clara para os alunos. “In the classroom (...) dancers will not always hear the music before they execute combinations, so the rhythm must be instantly obvious in order to provide a firm foundation for the movement. (Cavalli, 2001, p. 4) Apontamos esta questão como um ponto a melhorar, pois a falta de experiência do músico promoveu a hesitação do grupo na iniciação do exercício na música.

As dificuldades observadas e sentidas ao longo deste período foram a interrupção letiva da Páscoa, que ainda que apenas de uma semana, quebrou o trabalho desenvolvido; a divisão das aulas entre aula de técnica e ensaio coreográfico; e a motivação dos alunos que estava focada no espetáculo e por isso notou-se alguma resistência às aulas de TDCont; as improvisações não foram bem recebidas por todos os elementos da turma, existindo muitas vezes desânimo quando a proposta foi apresentada, no entanto, no desenrolar do processo de improvisação, os alunos mostram-se empenhados e a desfrutar da proposta. Estas dificuldades foram sempre ultrapassadas, conseguindo maioritariamente cumprir os objetivos a que nos propúnhamos.

Bloco 5

O quinto e último bloco teve o seu início imediatamente após o espetáculo de Dança Contemporânea, apresentando uma aula com novos desafios técnicos e essencialmente estruturas mais complexas com elementos técnicos já conhecidos. Iniciámos o bloco com recurso ao suporte de música variada (consultar apêndice I) para promover um ambiente um pouco mais descontraído que lhes permitisse desfrutar da música que mais gostam, contudo, em vez de na aula seguinte manter o mesmo suporte, introduzimos os sons e ritmos com os sons produzidos pelos alunos com recurso a sons vocais, o que a princípio se revelou um constrangimento, mas com o decorrer da aula foram ficando mais à vontade com a proposta já querendo ser eles a definir qual o som que iriam produzir. Nesta fase os alunos mostraram-

se um pouco cansados da aula estruturada, mas durante o decorrer da aula foram revelando maior entusiasmo com os novos desafios propostos.

Retomámos na seguinte aula os suportes de música gravada, primeiramente a música de géneros variados, e nas duas aulas seguintes, a música específica para TDCCont (consultar apêndice I). Os alunos, de uma forma geral, demonstram-se mais à vontade com a mudança de suporte, com maior facilidade em reconhecer a música e como ‘encaixar’ o exercício na mesma. Os alunos A2, A3 e A4 conseguem aplicar o exercício em qualquer música com as contagens certas fornecidas pela professora, no entanto, os alunos A1, A5 e A6 por iniciativa própria ainda não conseguem fazê-lo de forma consistente, seguindo muitas vezes o grupo através da imitação. Verificamos aqui uma divisão da turma, tanto em termos técnicos como em termos musicais, com um grupo claramente mais forte e mais seguro no domínio dos exercícios, bem como na articulação das propostas na música, não só executando os exercícios nos tempos, como consegue articular o manipular o movimento para que a música seja utilizada na totalidade, acelerando ou estendendo o movimento conforme a necessidade; e um segundo grupo que ainda não tem o trabalho técnico consolidado e muitas vezes “encaixa” o movimento na música por imitação ou fragmentado, fazendo pequenas pausas entre os elementos técnicos.

Estava previsto ter a participação de dois músicos em três aulas, no entanto, devido a imprevistos, apenas pudemos usufruir da música ao vivo em dois momentos, sendo que na terceira aula foi utilizado o suporte de sons e ritmos maioritariamente dirigido pelos alunos, sendo eles a escolher que som iriam executar, fosse percussão corporal ou sons vocais, havendo sempre um aluno que proporcionava a base da pulsação e os outros criavam variações sobre a base. A proposta foi muito interessante de observar, pois todos se mostraram entusiasmados com o desafio e mais atentos ao que funciona ou não como suporte para os exercícios a executar pelos pares. É de salientar que este tipo de proposta quando é apresentada nem sempre é bem recebida por todos, mas com a dinâmica que a aula adquire, os alunos empenham-se e divertem-se muito, aprendendo. Contrariamente às primeiras aplicações deste suporte, foi possível executar a aula na íntegra sem grandes paragens, em oposição ao que aconteceu nos blocos 2 e 3, em que apenas se verificou a execução de cerca de metade da aula.

Tivemos a oportunidade de neste bloco, propor novamente aos alunos que escolhessem as músicas para aula em estudo, onde cada aluno pôde escolher duas músicas para dois exercícios distintos. A maioria dos alunos desenvolveu ao longo do ano letivo a capacidade de identificar quando uma música é adequada ou não aos exercícios, seja no tempo ou carácter da música. Ao longo da aula, desafiámos os alunos a avaliar as propostas das

músicas dos colegas, promovendo um espaço para aprimorar o sentido crítico de cada um e concluímos que grande parte dos alunos conseguiu cumprir o objetivo do desafio. É de evidenciar que alguns alunos fizeram escolhas inesperadas para o grupo e faixa etária, onde muitos escolheram músicas pop e comerciais, e uma pequena minoria selecionou músicas dos anos 80, como Kate Bush ou músicas mais alternativas, como Arthur Benson.

As duas últimas aulas, foram acompanhadas por Samuel Dias e Miguel Oliveira, ambos utilizando a percussão, embora com diferente instrumentação. Para além da aula estruturada que tínhamos vindo a trabalhar, na aula com Samuel Dias introduzimos uma frase de movimento de 16 tempos que os alunos teriam de inserir na música corretamente, música esta que, sem interrupções, ia mudando a pulsação. Evoluímos o desafio para a aula seguinte onde os alunos teriam de compor uma frase em dueto com 8 tempos e articular com a frase da aula anterior. No primeiro dia, a proposta foi um pouco mais difícil pois os alunos ainda estavam a decorar a frase e nem sempre conseguiram inserir o movimento corretamente na música, por isso, propusemos que fizéssemos duas pulsações distintas, uma mais rápida e outra mais lenta, simplificando a proposta inicial. Na última aula, a proposta foi mais simples e os alunos aderiram bem, contudo o tempo que deixamos para o final da aula foi pouco para os alunos.

Ao terminar as horas de estágio, ainda que o cansaço se fizesse notar, consideramos que a evolução dos alunos é notória, seja a nível técnico, artístico e especialmente musical e terminar com música ao vivo foi especialmente gratificante e recompensador e, acima de tudo, satisfatório para os alunos.

Concluimos com o último grupo focal (apêndice M) em jeito de reflexão e avaliação do decorrer do ano letivo e da prestação dos alunos no estágio, bem como as propostas apresentadas ao longo do período de estágio. De uma forma geral, o grupo avaliou o estágio de forma positiva, apontando apenas que havia alguma pressão da parte do professor para concluir o estágio, pois o calendário teve de sofrer algumas alterações e, com o ano letivo a terminar, existia alguma tensão para cumprir as horas estabelecidas.

Quanto à sua prestação na aula, é de notar que a maioria dos alunos tem consciência da sua prestação e das suas capacidades e de como por vezes a forma de estar na aula os prejudica na aprendizagem.

Ao avaliar o que mais gostaram e menos gostaram ao longo do estágio, a resposta mais imediata e unânime ao que mais gostaram foi a música ao vivo e alguns partilharam o gosto pelas aulas de ritmos e sons e uma pequena parte referiu que as improvisações são o momento preferido da aula. No extremo oposto, o que não gostaram divergiu um pouco mais

nas respostas, as aulas de ritmos e sons foram apontadas como sendo um dos momentos menos apreciados, ainda que não todas as suas variações, foi referido por um aluno que a que menos gostou foi a que tiveram de criar eles os ritmos. As improvisações também causam divergências, tendo alguns alunos afirmando que não gostam desses momentos e outros alunos referiram ainda não ter gostado de alguns elementos técnicos trabalhados na aula.

Avaliando o suporte de música ao vivo, os alunos foram questionados qual o músico que mais tinham gostado e o que menos tinham gostado, justificando as respostas. Quanto aos músicos menos apreciados, as respostas dividiram-se, enunciando gostar menos dos músicos que tocaram piano, essencialmente por se sentirem envergonhados quando teriam de improvisar. O músico mais apreciado foi o Miguel Oliveira, por se sentirem confortáveis com a sua presença, por sentirem que toca bem e por acharem que era clara a marcação do tempo e dos ritmos, esta foi a opinião partilhada por metade do grupo. A outra metade, dividiu-se entre os músicos Duarte Oliveira, Jorge Silva e Samuel Dias, essencialmente pelo gosto pela música que produziam com os seus instrumentos.

A nível técnico, artístico e também musical, todos os alunos afirmam sentir que evoluíram e quando questionados o que é que aprenderam relativamente à música na dança as respostas foram as seguintes: “(...) naquelas aulas em que nós tínhamos de escolher as músicas para os exercícios, aprendi que cada exercício tinha de ter não só o tempo certo, mas também a dinâmica, se era mais mexida ou mais mole, como tu dizias.”; “Marcar os tempos”; e “Já sabemos acompanhar melhor a música também” (Grupo de discussão 3, junho 28, 2022)

Em jeito de conclusão, pedimos aos alunos que resumissem o estágio numa palavra e as palavras sugeridas foram ao encontro do que consideramos ter sido o resumo do período de lecionações acompanhada e autónoma. “Curioso. Enriquecedor. Fixe, divertido, cansativo e trabalhoso. Uma boa experiência. Uma aprendizagem. Enriquecedor, interessante e cansativo. Divertido também. Interessante.” (Grupo de discussão 3, junho 28, 2022)

Reflexões finais

Em retrospectiva ao percurso do estágio, e no fundo, dos dois anos de mestrado, a palavra que associamos quase de imediato é crescimento, a nível pessoal como profissional, sentimos uma mudança profunda na forma de lecionar, de partilhar o espaço pedagógico com os alunos num sentido de aprendizagem conjunta, na criação de um lugar seguro para o processo evolutivo na área da dança e também no aspeto pessoal e social.

Ainda nas fases de preparação da parte prática do estágio, a pesquisa teórica foi extremamente importante para delinear objetivos e propostas para apresentar aos alunos, contudo, conciliar a dimensão teórica e prática foi por vezes desafiante. Apontamos também a constante reformulação da calendarização do estágio como um constrangimento, pelos vários imprevistos e a própria adaptação à dinâmica da escola, prolongando o estágio mais tempo do que o inicialmente previsto, causando cansaço e alguma desmotivação dos alunos, especialmente no bloco 4.

No entanto, pelo facto do estágio se ter estendido quase durante todo o ano letivo, a evolução dos alunos foi também muito visível, pois tiveram mais tempo para consolidar matérias e ampliar individualmente as noções associadas à musicalidade. Consideramos que todos os alunos melhoraram substancialmente ao nível técnico e artístico, reagindo mais rapidamente aos estímulos proporcionados, e adaptando-se sem grandes dificuldades às mudanças de suporte musical sugeridas, provando que a sua musicalidade se desenvolveu positivamente. Ao longo do estágio sentimos muitas vezes resistência a improvisações e à vinda de músicos, essencialmente por se sentirem envergonhados ou constrangidos, resistência esta que foi progressivamente compreendida pelos alunos e, na maioria dos casos, superada.

A observação e análise dos dados coletados durante o processo de estágio, foram essenciais para documentar a evolução observada e, especialmente os registos de vídeo, que permitiram um olhar externo e menos condicionado da prática da estagiária, levando a tomar consciência do discurso utilizado ou da postura adotada na aula, ainda que se considere correta, pode sempre ser melhorada. Os grupos de discussão foram também extremamente úteis para a investigação e para que os alunos compreendessem a pertinência do estudo e desenvolvessem o pensamento crítico face à matéria que trabalhámos ao longo de todo o período de estágio.

Apontamos que a estratégia de fazer toda a observação estruturada em apenas um momento, pode não ter sido a melhor escolha, pois fazer uma segunda fase de observação

no final do estágio teria talvez levado a uma comparação entre os dados obtidos no início e no final do estágio, porém a evolução dos alunos foi clara e observável na aula de TDCont.

Quanto à lecionação supervisionada, as estratégias propostas nem sempre foram seguidas meticulosamente, por se notar que os alunos por vezes ainda necessitavam de auxílio na entrada na música, ou na transferência de suporte, no entanto, foi sempre nossa intenção torná-los o mais autônomos possível em relação ao professor nesta matéria.

Em jeito de avaliação das estratégias aplicadas, consideramos que a multiplicidade de estímulos e propostas foi um ponto a favor para o desenvolvimento e crescimento destes alunos; que embora numa turma tão pequena, tínhamos jovens tão diferentes e, com os diversos desafios que lhes oferecemos e à sua maneira, todos conseguiram evoluir de forma positiva, por isso "...eu acho importante ir diversificando a música nas aulas, não tocar sempre as mesmas coisas (...) para enriquecer a bagagem musical dos alunos." (J. Silva, comunicação pessoal, junho 20, 2022) e a sua musicalidade.

Consideramos que é uma necessidade sujeitar os alunos a mudanças de estímulos auditivos, de espaço, de ambiente, do discurso utilizado, à presença de outras pessoas no estúdio que não apenas o professor habitual e momentos de surpresa, frustração, vergonha, etc. pois são de extrema importância para que estes alunos se tornem bailarinos versáteis, seguros e confiantes no seu trabalho.

A colaboração dos músicos acompanhadores foi essencial, pois sem a sua participação este estágio não decorreria da mesma forma, nem teria o mesmo valor, contribuindo não só para o desenvolvimento musical dos alunos, mas também na sua forma de estar em aula e postura face à importância da música na dança.

A relação professor-acompanhador revelou-se um desafio, pelo respeito que a estagiária tem pela profissão de músico acompanhador, no entanto, com as várias participações tornamo-nos mais confiantes e seguras com a nossa comunicação com o músico e concluímos que todas as aulas acompanhadas tiveram o seu cunho especial e foram sempre bem recebidas e usufruídas por todos os intervenientes na aula. Ainda que consideremos que todas as propostas de música ao vivo foram experiências únicas e de valor, acreditamos que alguns instrumentos se adequam melhor ao contexto de TDCont, sendo estes a percussão e o piano, pela sua natureza e pelo ambiente que criam na aula.

Sentimos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados com sucesso, e, em jeito de resposta à questão inicialmente colocada "de que forma é possível desenvolver a qualidade técnica e artística da TDCont através da música?", podemos afirmar que as estratégias adotadas podem promover o desenvolvimento das qualidades técnicas e artísticas

na aula de TDCont tais como as dinâmicas do movimento, a articulação dos membros superiores e inferiores, a utilização do espaço cinesférico e projeção do corpo no espaço, mas também desenvolver a musicalidade de cada aluno com as várias propostas que, como verificamos, não são unânimes mas todos se identificaram com uma ou mais propostas, tendo feito um crescimento positivo a todos os níveis considerados.

É de salientar o apoio dado tanto pela escola de acolhimento e do professor cooperante que estiveram sempre disponíveis para colaborar no estágio da forma que lhes era possível, como das orientadoras que guiaram este processo, que pode ser muito solitário, acompanhando-o tão perto quanto possível e tentando sempre colaborar no sucesso do estágio, e ainda dos músicos que colaboraram incansavelmente e valorizaram este estágio e as aulas em que estiveram presentes. Consideramos que o curso do Mestrado em Ensino de Dança é uma renovação de conhecimentos e essencial para uma boa prática dos professores de dança.

Ao terminar, fica o sentimento de dever cumprido para com os alunos, de um trabalho recompensador e prazeroso e de vontade de continuar a explorar esta temática, usando as possibilidades tecnológicas disponíveis, mas especialmente mantendo uma relação mais regular com os músicos acompanhadores, criando aulas em conjunto com desafios técnicos e musicais, proporcionando aos alunos momentos de exploração musical com o músico, entre outras propostas, usufruindo ao máximo desta relação tão importante e que tem vindo a ser tão desvalorizada nos últimos tempos, para desenvolver tanto quanto possível a relação música-dança e partilhar o este gosto com os alunos.

Referências bibliográficas

- Afflalo, I. (2015). *SAFE DANCE PRACTICE: Uma abordagem estratégica sobre as condições psicomotoras e emocionais nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea - 5º ano A da Escola de Dança do Conservatório Nacional*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6343/1/RF_MED-2015_IneAff.pdf
- Almada, C. d. (2021). *Sobre Nós*. Obtido de Companhia de Dança de Almada: <https://www.cdanca-almada.pt/sobre-nos>
- Almeida, E. M. (2017). *O estímulo musical como potenciador da qualidade técnica e dinâmica do movimento na aula de técnica de dança clássica*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8581>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança vocacional no contexto da técnica de dança clássica: nível elementar*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9195>
- Ashley, L. (2008). *Essential Guide to Dance*. Hodder Education [ADE version].
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-ação*. Obtido de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music: A Guide to Dance Accompaniment for Musicians and Dance Teachers*. University Press of Florida.
- Countertechnique. (2020). *About countertechnique*. Obtido de Countertechnique: <https://www.countertechnique.com/what-it-is/>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial das práticas educativas*. *Investigação-acção: metodologia preferencial das práticas educativas*, pp. 355-379. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Dança, E. S. (2012). *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança*. Obtido de Escola Superior de Dança: https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_mai02012.pdf

- Diehl, I., & Lampert, F. (2014). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Berlin: Henschel Verlag in der Seemann Henschel GmbH & Co. KG, Leipzig.
- Duarte, B. (2020). *Habitar o corpo: A exploração do conceito de presença em palco no contexto da técnica de dança contemporânea com a turma de 7º e 8º ano do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12505>
- Duarte, I., & Garcia, V. (2019). O Impacto de uma Prática Pedagógica Colaborativa entre Professor, Músico e Estudante no Ensino Vocacional da Dança. pp. 19-32. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11854>
- Editora, D. P. (2022). *infopédia*. Obtido de infopédia: <https://www.infopedia.pt/>
- Erkert, J. (2003). *Harnessing the Wind: The Art of Teaching Modern Dance*. Human Kinetics.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral: Ideias, Experiências, Ações*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, J. (2018). *O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português - Uma proposta de intervenção para a atualidade*. (Tese de Doutoramento). Obtido de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/16719>
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional. pp. 45-60. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6264>
- 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*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3729/1/RF_MED-2013AnaFra.pdf
- Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1-20. Obtido de <https://revista.ufrr.br/rep/article/view/e202114>
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. SAGE Publications. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=OsnBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Action+Research+Dissertation:+A+Guide+for+Students+and+Faculty&ots=0xe74iFaJm&sig=oM46ipliD5cO9JVoh4DJVuHqvoo&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Action%20Research%20Dissertation%3A

- Honing, H. (2018). Musicality as an Upbeat to Music: Introduction and Research Agenda. Em *The Origins of Musicality* (pp. 15-34).
- Legg, J. (2011). *Introduction to Modern Dance Techniques*. Princeton Book Company.
- Leite, M. M. (2013). *Expressividade e expressão nas aulas de técnica de dança clássica*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3736/1/RF_MED-2013MarLei.pdf
- Lisboa, C. P. (2022). *Docentes - Jorge Silva*. Obtido de Escola Superior de Dança: <https://www.esd.ipl.pt/docentes/jorge-a-silva>
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Orfeu Negro.
- Martin, B., & Hanington, B. (2012). *Universal Methods of Design*. Rockport Publishers.
- Martins, H. (2016). *Miguel Oliveira*. Obtido de artemove: <https://www.artemove.com/blank>
- Nascimento, V. (2017). Interacções. *Técnicas de Dança: Treino do Corpo e Transmissão de Saberes*(Nº 46), pp. 72-80. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8872>
- Neves, I. M. (2015). *A Formação em Música dos Atuais E Futuros Professores de Dança*. (Tese de Doutoramento). Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/19950?locale=en>
- Oliveira, H. (s.d.). *About*. Obtido de hugooliveiramusic: <https://hugooliveiramusic.com/about/>
- Organization, W. H. (2022). *Adolescent health*. Obtido em 29 de Junho de 2022, de World Health Organization: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Pinho, A. L. (2013). *A aquisição de competências musicais no ensino da Técnica de Dança Clássica no 2º ano no Conservatório de Música da Jobra*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3751>
- Rafferty, S., & Stanton, E. (2017). I am a teacher and I will do what I can: some speculations on the future of the dance technique class and its possible transformation. pp. 190-204. Obtido de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14647893.2017.1354841>
- Richards, J. C., & Farrell, T. (s.d.). Classroom Observation in Teaching Practice. *Classroom Observation in Teaching Practice*, pp. 90-105. Obtido de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Practice-Teaching-A-Reflective-Approach-Chap-7-Classroom-Observation-in-Teaching-Practice.pdf>

- Sawyer, E. (1985). *Dance with the Music - The world of the ballet musician*. Cambridge University Press.
- Soares, C. (2016). *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*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7646>
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century*, pp. 290-299. Obtido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814011847>
- Sousa, J. (2020). *A Técnica de FlyingLow enquanto fator potenciador da fluência do movimento nas transições de níveis na aula de Técnica de Dança Contemporânea: 5º ano do curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha*. (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12663>
- Taylor, J., & Linssen, A. (2019). *Teaching dance in the 21st century: Practice and theory in teacher development*. Amsterdam University of the Arts. Obtido de https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:hokennisbank.nl:sharekit_ahk%3Aoai%3Asurfsharekit.nl%3A6ad20833-314e-4d45-8554-5d93c072f4fa
- Teck, K. (1994). *Ear training for the body: A dancer's guide to music*. Princeton Book Company.
- Xarez, L. (2018). *Treino em Dança - Questões pouco frequentes*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Zambrano, D. (2016). *Flying-Low Dance-Technique*. Obtido de David Zambrano: http://www.davidzambrano.org/?page_id=279

Apêndices

Apêndice A - Observação estruturada – Grelhas de observação de TDC

Data:	TDC	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção						
	Postura						
	Qualidade técnica						
	Qualidade artística						
	Ritmo						
	Musicalidade						
	Capacidade de sentir pulsação						

Nota: De 0 a 5, em que 0 não se verifica e 5 verifica-se com qualidade

Data: 25-10 (1h30)	TDC	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção	4/5	5	5	5	3	4/5
	Postura	4	4/5	3	4	3	3
	Qualidade técnica	4	4/5	3/4	4/5	3/4	4
	Qualidade artística	3	4/5	3	4	3	3
	Ritmo	3	5	4	4	2	3
	Musicalidade	3	5	4	4	2	2/3
	Capacidade de sentir pulsação	3	5	4	3	1	2/3

Data: 29-10 (1h)	TDC	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção	4	4/5	4	4/5	3/4	3/4
	Postura	4	4/5	4	4	3	3
	Qualidade técnica	3/4	4/5	3/4	4/5	3/4	4
	Qualidade artística	4	4	3/4	4	3/4	3/4
	Ritmo	4	4/5	4	3/4	3/4	3/4
	Musicalidade	4	5	3/4	4	3/4	3/4
	Capacidade de sentir pulsação	3	4/5	4/5	4	3/4	4

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Data: 05-11 (1h) TDC	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Empenho/atenção	4/5	5	5	5	3/4	4
Postura	4	4	3	4	2/3	3
Qualidade técnica	4/5	4/5	4	4	4	4
Qualidade artística	4	4	3/4	4	3	3/4
Ritmo	4	5	4	4	3	3/4
Musicalidade	4	5	3/4	4	2	4
Capacidade de sentir a pulsação	3/4	5	3/4	3/4	3	3

Apêndice B - Observação estruturada – Grelhas de observação de Música

Data:	Música	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção						
	Postura						
	Ritmo						
	Musicalidade						
	Participação/conhecimento adquirido						

Nota: De 0 a 5, em que 0 não se verifica e 5 verifica-se com qualidade

Data: 25-10 (1h30)	Música	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção	3/4	5	5	5	3	3
	Postura	3/4	4/5	5	5	3	4
	Ritmo	3/4	4	4	4	2	2
	Musicalidade	3	5	4	3/4	3	3
	Participação/conhecimento adquirido	3	5	4	4	3	4

Data: 8-11 (1h30)	Música	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção	2	4/5	5	5	1	4
	Postura	2/3	4	4	4	2/3	4
	Ritmo	2/3	5	4/5	4	2	3/4
	Musicalidade	3/4	5	4/5	4/5	2	3/4
	Participação/conhecimento adquirido	3	5	4	3	4	3/4

Data: 15-11 (1h30)	Música	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
	Empenho/atenção	3	5	5	5	3	4
	Postura	3	4	4	4	2	4
	Ritmo	4	5	4	4	3	3
	Musicalidade	4	5	4	3/4	3	3
	Participação/conhecimento adquirido	3/4	5	3/4	4/5	3	4

Apêndice C - Lecionação Autônoma - Diários de Bordo

Diário de bordo: 30/11	Bloco 1 - 1h30
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont Online via Zoom
Conquistas observadas	Respostas positivas, de agrado da maioria das músicas propostas; sensibilidade por parte de alguns elementos na vontade de perceber quando o exercício está ou não “na música” (A2, A3, A4)
Dificuldades observadas	Aula teve de ser feita em zoom, por motivos de suspeita de casos covid na turma do ensino regular; dificuldade na transmissão e no entendimento da música e musicalidade no geral;
Propostas de melhoria	Música dos swings era muito rápida - escolher outra; Se o sistema online tiver de ser mantido, encontrar um ponto de equilíbrio entre movimento e som
Diário de bordo: 02/12	Bloco 1 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont
Conquistas observadas	Maior sensibilidade auditiva na segunda interação com a música
Dificuldades observadas	Ainda estamos em fase de memorização da aula e como tal a ligação com a música ainda não é uma preocupação (A1, A5, A6)
Propostas de melhoria	Dedicar mais tempo a cada exercício, para que fique automatizado e a preocupação seja mais para com a interação com a música e menos com o cumprimento dos movimentos propostos
Diário de bordo: 07/12	Bloco 1 - 1h15
Proposta apresentada	Música ao vivo com Miguel Oliveira; aula assistida por orientadoras
Conquistas observadas	Dinâmica da aula é muito mais interessante, com propostas musicais adequadas ao pedido do exercício; envolvimento entre professor, alunos e música; rentabilização do tempo

Dificuldades observadas	Interação com o músico e com a música; ouvir a música; coordenar o exercício com a música; pela sensibilidade do músico para a dança, a comunicação foi fácil, mas devemos melhorar na interação com o mesmo e como se pede da música;
Propostas de melhoria	Dedicar algum tempo a ouvir a música e estudar como encaixar as propostas na música; mostrar o exercício com música; dar contagens, mas não contar por cima da música; melhorar a comunicação com o músico
Diário de bordo: 09/12	Bloco 1 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	Conseguem reconhecer o '1' da frase musical para iniciar o exercício no sítio correto; em alguns exercícios, já se nota a tentativa de iniciar o exercício sem introdução do professor na música (A2, A3, A4); aparentemente a marcação do exercício sem contagens funciona, mas pensamos que apenas numa fase em que o exercício já esteja mais consolidado; por a professora estar afónica, não falou durante os exercícios e penso que lhes deu alguma autonomia
Dificuldades observadas	Ainda não se revela grande crescimento ao nível da sensibilidade auditiva na maioria dos alunos; A1, A5, A6 ainda não sabem a aula e por isso não conseguem concentrar-se no aprimoramento ao nível auditivo; professora sem voz
Propostas de melhoria	Insistir no "ouvir" a música; repetir os exercícios várias vezes com músicas diferentes;
Diário de bordo: 14/12	Bloco 1 - 1h
Proposta apresentada	Ritmos e sons
Conquistas observadas	Alguns elementos da turma já conseguem manter uma pulsação natural no movimento, uma cadência intrínseca;
Dificuldades observadas	A memorização dos exercícios continua a ser um obstáculo; abstração da música (A1, A5, A6)

Propostas de melhoria	Repetição; repetir as próprias metodologias; na próxima estrutura de aula, simplificar alguns exercícios para terem tempo de se focar na musicalidade do exercício
Diário de bordo: 16/12	Bloco 1 - 1h
Proposta apresentada	Combinação dos suportes de música gravada última aula de estágio antes da interrupção letiva e do exame
Conquistas observadas	Maior atenção à música (A2, A3);
Dificuldades observadas	A3 precisa de ser lembrada para ouvir música por vezes; A1, A5 com o mesmo problema, mas têm mais dificuldade em perceber como corrigir; A6, têm muitas dificuldades de coordenação o que o impede de se dedicar à questão musical;
Propostas de melhoria	Dedicar mais tempo a ouvir músicas diferentes e colocá-las nos exercícios; propor aos alunos fazer o exercício sozinho com música para perceber a sua sensibilidade para o movimento com a música e estudar cada uma das execuções

Diário de bordo: 11/01	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont
Conquistas observadas	Maior destreza na utilização da música na sua totalidade; Compreensão da importância da música para a TDCont; grupo mais coeso em termos de se acompanharem uns aos outros, de um modo geral; nota-se uma melhor resposta quando o prof mostra o exercício com música
Dificuldades observadas	Dificuldade da A5 para acompanhar o grupo; alguns exercícios precisam de mais tempo para absorver a musicalidade
Propostas de melhoria	Manter a A5 sempre perto
Diário de bordo: 13/01	Bloco 2 - 1h

Proposta apresentada	Música gravada para TDCont
Conquistas observadas	Nota-se uma continuidade do bom trabalho ao nível musical; escuta e entendimento da música;
Dificuldades observadas	Dificuldade da A5 para acompanhar o grupo; alguns exercícios precisam de mais tempo para absorver a musicalidade
Propostas de melhoria	Explicar com calma e tempo a especificidade de cada exercício bem como a musicalidade inerente ao mesmo
Diário de bordo: 18/01	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	Ritmos e sons A1 em isolamento (via zoom)
Conquistas observadas	Aula mais apreciada pelos alunos; mais dedicação e a atenção à aula; melhor o A5 a executar os exercícios no tempo
Dificuldades observadas	Ainda existe falta e rigor na pulsação (A5 e A6); memorização dos exercícios é uma fragilidade grande ainda (A5, A6 e A1)
Propostas de melhoria	Repetir, repetir, repetir
Diário de bordo: 20/01	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música A1 em isolamento (via zoom)
Conquistas observadas	Começa a notar-se mais facilidade e flexibilidade na mudança dos suportes; A5 mais concentrada e mais disponível para a música; curiosidade pelas músicas propostas
Dificuldades observadas	A1 e A6 é inconstante musicalmente; <i>plis</i> dificuldade no geral

Propostas de melhoria	Insistir na musicalidade dos <i>pliés</i>
Diário de bordo: 25/01	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música A3 em isolamento (via zoom)
Conquistas observadas	A5 parece mais segura musicalmente, embora ainda não saiba perfeitamente os exercícios; A6 compreende a musicalidade dos exercícios, quando não percebe mostra interesse em tentar perceber
Dificuldades observadas	A1 por ter estado em casa perdeu algumas coisas já trabalhadas em grupo; A1, A5 e A6 continuam inconstantes musicalmente; A5 pouco autónoma e muito distraída
Propostas de melhoria	Dedicar tempo a corrigir os erros técnicos e incorporar todos os movimentos na música; lembrar regularmente a importância da música e corrigir quando os alunos não cumprem a musicalidade
Diário de bordo: 27/01	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com o músico Miguel Oliveira A3 em isolamento (via zoom) Aula assistida pelo professor cooperante
Conquistas observadas	Maior concentração geral; A5 mais focada na execução dos exercícios e na sua musicalidade; Maior atenção à música e ao músico; melhor comunicação prof-músico
Dificuldades observadas	A1 não está a responder como costume, possivelmente por ter estado em casa na semana anterior; manter uma relação com o aluno em casa;
Propostas de melhoria	Implicar A1 mais na aula, pedir para mostrar os exercícios, etc;
Diário de bordo: 01/02	Bloco 2 - 1h
Proposta apresentada	A3 em isolamento (via zoom) e falta do A5 Músicas escolhidas pelos alunos: - A1 - Aquecimento pé (De La Soul-The Magic Number) - A4 - Bolinhas aquecimento de chão (Imagine Dragons, Birds)

	<ul style="list-style-type: none"> - A5 - <i>Contractions</i> e abdominais (Katy Perry, Roar) - A2 - <i>Swings</i> (Post Malone, Swae Lee, Sunflower) - A6 - Relógios (Ed Sheeran, Shape of you) - A3 - Gatos (Imagine Dragons, Enemy) - A1 - <i>Plié</i> (Adele, Rolling in the Deep) - A4 - <i>Brushes</i> (Imagine dragons, Radioactive) - A5 - <i>Prances e low runs</i> (Beatles, Here Comes the Sun) - A2 - Saltos (Ed Sheeran, Shape of you) - A6 - <i>Jetés</i> (Daddy Yankee & Snow, Con Calma) - A3 - Correr e rebolar (Now United – Jump)
Conquistas observadas	Escolhas mais adequadas aos exercícios, de uma forma geral; a maioria consegue iniciar o exercício sem indicação do prof; os exercícios dominados o que permite uma maior disponibilidade para a escuta da música
Dificuldades observadas	Ainda se nota falta de concentração do aluno A1 e dificuldade em sentir a pulsação de algumas músicas do A6, embora tenha evoluído nesse sentido
Propostas de melhoria	Dar continuidade ao trabalho feito no presente bloco que aparenta estar a ter frutos

Diário de bordo: 22/02	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música – introdução à aula de exame
Conquistas observadas	A qualidade técnica começa a consolidar-se mesmo quando se apresentam estruturas diferentes e/ou mais complexas; embora seja uma aula de apresentação de nova aula, notou-se a preocupação com perceber a musicalidade dos exercícios
Dificuldades observadas	Conseguir ter tempo para tudo
Propostas de melhoria	Conseguir prender a atenção dos alunos para que se foquem no essencial da aula

Diário de bordo: 24/02	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com Miguel Oliveira
Conquistas observadas	Melhor interação com o músico de um modo geral;
Dificuldades observadas	A falta de concentração do A5 prejudica muito o seu trabalho e o dos colegas; não se observa consistência na evolução oscilando de aula para aula (A5); exercício de <i>brushes</i> temos de ajustar velocidade
Propostas de melhoria	Apresentar tabela de comportamento (depois do exame se necessário)
Diário de bordo: 03/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont
Conquistas observadas	Melhor domínio e relação com a música;
Dificuldades observadas	Não foram observadas dificuldades de maior; mantém-se a dificuldade de manter a concentração da aluna A5 mas melhor; A6 com dificuldades técnicas
Propostas de melhoria	Insistir na correção
Diário de bordo: 08/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	Vontade de querer corresponder às necessidades musicais dos exercícios (A4, A3 e A2);

Dificuldades observadas	A1 um pouco desligada da musicalidade embora cumpra a parte técnica dos exercícios; ainda se observam muitos erros técnicos na A5 e alguns no A6 que nesta fase já deveriam estar consolidados
Propostas de melhoria	Continuar a insistir na correção e no foco da aula com a A5
Diário de bordo: 10/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Combinação de suportes de música gravada - escolha das músicas para o exame
Conquistas observadas	Consolidação da técnica e aprimoramento da musicalidade; melhor compreensão da variedade musical e que várias propostas podem servir o mesmo propósito; interesse geral na história da música
Dificuldades observadas	Ainda é possível observar que alguns elementos só cumprem a musicalidade por cópia dos colegas
Propostas de melhoria	Permitir que tenham um momento durante a aula em que executam o exercício em que demonstram maior dificuldade sozinhos para que entendam a musicalidade e a técnica do exercício em conjunto
Diário de bordo: 11/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Conjunto de músicas selecionadas pelo professor e os alunos entre os suportes de música gravada
Conquistas observadas	Em termos gerais, os alunos já conseguem cumprir a parte técnica com mais rigor e a maioria tenta cumprir em termos musicais também
Dificuldades observadas	Não foram observadas dificuldades de maior na presente aula
Propostas de melhoria	-
Diário de bordo: 17/03	Bloco 3 - 1h

Proposta apresentada	Música ao vivo com músico Hugo Oliveira Aula assistida pela professora co-orientadora
Conquistas observadas	Melhor percepção geral da música que é tocada na aula; entusiasmo pela proposta apresentada; quando reconhecem a música, mais facilmente executam o exercício corretamente
Dificuldades observadas	Por vezes alguns elementos ainda têm dificuldade em “analisar” a música apenas pela introdução e não conseguem acompanhar o que se segue na música; quando reconhecem a música, tendem a distrair-se do exercício executado
Propostas de melhoria	Continuar a dar autonomia na entrada da música e continuar a proporcionar música variada e “desconhecida”
Diário de bordo: 22/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Ritmos e sons
Conquistas observadas	Maior à vontade com as propostas e desafios pedidos; melhor adaptação do corpo aos diferentes suportes; iniciativa em “improvisar” ritmos que ajudem os colegas
Dificuldades observadas	Ainda se verifica dificuldade na manutenção da pulsação de alguns alunos (A1, A5, A6); tendência para atrasar ou adiantar o tempo que estão a marcar conforme o que os colegas estão a executar
Propostas de melhoria	Proporcionar diferentes variações dos ritmos para se sentirem mais à vontade com esta dinâmica de aula
Diário de bordo: 24/03	Bloco 3 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com Francisco Freire A6 em Zoom
Conquistas observadas	Melhor relação com a nova proposta; dinâmica diferente da aula, mas igualmente interessante;
Dificuldades observadas	Alguma resistência nas propostas de improvisação - após a mesma, nota-se satisfação ao fazê-la; o músico por nunca ter tocado para aulas, por vezes seguia os alunos e atrasa ou acelera para os acompanhar

Propostas de melhoria	Fazer propostas de improvisação mais regulares; repetir a proposta com o músico se possível
-----------------------	---

Diário de bordo: 29/03	Bloco 4 - 1h15
Proposta apresentada	<i>Focus group</i> + Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	Maior facilidade na receção da música; conjugação de elementos técnicos já consolidados aprendidos com maior facilidade
Dificuldades observadas	Alguns vícios que ainda não estão limpos continuam a precisar de correção constante (A6, A5 e A1)
Propostas de melhoria	Consecutiva correção e repetição dos elementos técnicos mais frágeis
Diário de bordo: 31/03	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	Boa interação com a música ainda que por vezes a relação música-dança ainda não esteja consolidada
Dificuldades observadas	Alguma resistência na aprendizagem de estruturas de exercício diferentes com elementos técnicos conhecidos; musicalidade ainda não está adquirida por todos os alunos - utilização dos tempos da música a sua totalidade, especialmente quando são exercícios mais lentos
Propostas de melhoria	Dar tempo para os alunos conseguirem incorporar estruturas diferentes e marcar mais vezes com a música - por vezes só com os tempos não é suficiente para que compreendam os mesmos;
Diário de bordo: 05/04	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont

Conquistas observadas	A resposta à aula tem sido bastante positiva, uma vez que aumentamos o nível técnico; ao mudarmos as músicas da aula, é sempre necessário marcar uma vez com música para que sintam mais confortáveis
Dificuldades observadas	Houve necessidade de reformular as contagens e notamos alguma resistência da parte dos alunos, mas depois de algum tempo para analisar, correu relativamente bem
Propostas de melhoria	Marcar com música cada vez que se altera o suporte musical, se as contagens forem muito diferentes das anteriormente marcadas
Diário de bordo: 07/04	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com o músico Samuel Dias Aula assistida pelo professor cooperante A5 falta <ul style="list-style-type: none"> - introdução de alguns novos exercícios por haver mais tempo - muito boa disponibilidade e receptividade do músico para se adaptar às propostas - usufruto de mudanças de velocidade em vários exercícios - ao mostrar os exercícios e indicar o ambiente, a resposta musical foi sempre ao encontro do pretendido - boa energia na aula - necessidade de repetir a aula com o músico para criar uma relação com o músico
Conquistas observadas	Boa interação com a música e com o músico; propostas de música muito interessantes que tiveram boa resposta de forma geral Improvisação muito bem recebida e genuíno entusiasmo no momento de experimentar o instrumento.
Dificuldades observadas	Dificuldades na gravação, apenas ficou registada a improvisação Ainda não conseguem identificar sempre o 1 da frase e entram num sítio qualquer da música (A1 e A5) O exercício de grande salto como tinha uma mudança de tempo, tornou-se um desafio tanto para o músico como para os alunos que tiveram alguma dificuldade, mas com mais algumas tentativas chegavam lá
Propostas de melhoria	Insistir na escuta da música; provocar com tempos diferentes nos exercícios para que não se habituem a exercícios sempre quadrados
Diário de bordo: 08/04	Bloco 4 - 1h

Proposta apresentada	Música gravada para TDCont A6 em isolamento (via zoom)
Conquistas observadas	Execução da aula com maior facilidade e rapidez; não houve necessidade marcar os exercícios com os alunos pois ao fim de 5 aulas os alunos já dominam parcialmente as estruturas;
Dificuldades observadas	Musicalmente ainda se verifica inconsistência por parte dos alunos A1 e A5
Propostas de melhoria	Continuar a proporcionar músicas diferentes e consequente análise antes da execução do exercício para que os alunos com maior dificuldade consigam acompanhar o grupo

Diário de bordo: 21/04	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Ritmos e sons
Conquistas observadas	Mesmo com algumas alterações nos exercícios, houve boas respostas tanto ao nível técnico como musical
Dificuldades observadas	Ainda não são capazes de iniciar o exercício no tempo '1' (A1, A5, A6); Falta de concentração geral (os mesmos); Dificuldade na memorização dos exercícios que já estavam consolidados; mudanças nos exercícios causam algum stress (A2)
Propostas de melhoria	Repetir este processo de acrescentar algumas modificações dos exercícios para que estejam despertos e que sejam desafiados regularmente
Diário de bordo: 28/04	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Aula com o músico Duarte Oliveira
Conquistas observadas	Complexidade dos exercícios obteve melhor resposta; algumas propostas musicais serviam perfeitamente os objetivos dos exercícios; improvisação com momentos muito interessantes

Dificuldades observadas	Inexperiência do músico mostrou alguma dificuldade na comunicação/interação com os alunos; os alunos não conseguiram sempre identificar o sítio onde iniciar os exercícios, mesmo com indicação de que teriam sempre 4 tempos de introdução; algumas escolhas musicais eram complexas para a faixa etária; A5, A6 e A1 precisam sempre de apoio para dar entrada na música
Propostas de melhoria	Uma prévia reunião com o músico seria importante para que este se sentisse mais confortável e a aula fluísse melhor e que as escolhas musicais fossem mais adequadas; os alunos mais frágeis precisam de ganhar maturidade e sensibilidade para a música

Diário de bordo: 05/05	Bloco 4 - 1h
Proposta apresentada	Aula com o músico Jorge Silva
Conquistas observadas	No geral já conseguimos manter a cadência de entrada na música de 8 ou 4 tempos entre alunos quando o exercício é individual ou a pares; o grupo já consegue melhor acompanhar-se em termos musicais, mas a A5 ainda não consegue sentir o grupo nem segui-lo; em termos técnicos, a A5 está a ficar para trás no grupo com erros que já deviam estar consolidados
Dificuldades observadas	As crianças estavam um pouco destabilizadas, talvez pela mudança de espaço ou pelo calor; difícil captar a sua atenção durante a aula; nos swings fizeram tudo ao dobro do tempo e pedimos ao músico para mudar a música para eles mais facilmente perceberem o tempo; a A5 continua desconcentrada e perde-se com tudo; A5 está a ficar para trás no grupo com erros que já deviam estar consolidados
Propostas de melhoria	Trabalhar com músicas diferentes e mais complexas para estarem mais aptos para a mudança; insistir na correção com a A5

Diário de bordo: 24/05	Bloco 5 - 1h
------------------------	--------------

Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	O grupo é muito heterogéneo e nesta fase começam a notar-se as diferenças entre as duas metades (A2, A3 e A4) que são mais fortes musical e tecnicamente; esta metade do grupo consegue sem dificuldades cumprir os tempos marcados e o nível técnico; com mais algum tempo e insistência, o grupo (A5, A1, A6) conseguem atingir os objetivos mínimos para o grupo.
Dificuldades observadas	A outra metade (A5, A1 e A6) que quando estão sozinhos não seguem o tempo dos colegas nem da música e ainda têm fragilidades ao nível técnico; os alunos estão um pouco cansados a precisar de coisas diferentes, devemos tentar dirigir a aula no sentido lúdico e desafiante
Propostas de melhoria	Dar mais tempo aos alunos mais frágeis para terem tempo de acompanhar o resto do grupo
Diário de bordo: 26/05	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Sons e ritmos A5 falta de material
Conquistas observadas	Introdução de sons vocais executados pelos alunos; boa resposta de forma geral; melhor resposta aos exercícios; vontade dos alunos de propor experiências vocais e de como articular os sons entre os pares
Dificuldades observadas	A1, A6 e A5 ainda têm dificuldade em manter a pulsação, principalmente se for som vocal; A3 mostrou desconforto nos sons propostos do swing, talvez por ter tentado e não ter conseguido e não quis fazer. Também desistiu no exercício das pranchas por se ter perdido numa das sequências; algum cansaço geral; A5 não estando a fazer aula perturba bastante com barulhos e não por conseguir estar sentada muito tempo
Propostas de melhoria	Reforço positivo para que não desistam dos exercícios;
Diário de bordo: 31/05	Bloco 5 - 1h

Proposta apresentada	Música gravada com estilos diversificados de música
Conquistas observadas	Melhor postura na receção dos exercícios novos; entusiasmo na aprendizagem; boas respostas à primeira experimentação dos exercícios; A5 e A1 mais focadas
Dificuldades observadas	A3 voltou a desistir; A6 ainda não consegue seguir a música consistentemente;
Propostas de melhoria	Continuar o processo de escuta e execução dos exercícios com a música
Diário de bordo:02/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont
Conquistas observadas	Já conseguem reagir com rapidez à mudança das músicas; mudamos a velocidade de alguns exercícios e conseguiram cumprir sem comprometer a correção do exercício; A6 mais recetivo à correção;
Dificuldades observadas	A5 muito pouco disponível para a aula em momentos de explicação dos exercícios por se ter incompatibilizado com um colega - imaturidade; A2 pouco disponível para os exercícios que não gosta, faz contrariada;
Propostas de melhoria	Ultrapassar com descrição
Diário de bordo: 07/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Música gravada para TDCont (dificuldades na gravação – ficou comprometida a gravação integral da aula) Autoavaliação Proposta de trabalho de casa para a semana seguinte

Conquistas observadas	Aula executada sem dificuldades; é notória a evolução técnica dos alunos; preocupação em compreender como o exercício se desenvolve na música; análise mais consciente das músicas que funcionam melhor ou pior em cada exercício.
Dificuldades observadas	Alguma resistência a alguns exercícios (A2)
Propostas de melhoria	Motivar os alunos com feedback positivo e dar mais espaço para o erro para que se sintam mais seguros na aula
Diário de bordo: 09/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Sons e ritmos - Todos os sons foram sugeridos pelos alunos (alteração da proposta inicial por imprevisto com Miguel Oliveira)
Conquistas observadas	Maior à vontade na exploração rítmica; dinâmica mais fluida da aula; propostas muito interessantes por parte dos alunos, criando ambientes favoráveis à execução do exercício dos colegas; melhor consciência de pulsação e melhor capacidade de manter a pulsação
Dificuldades observadas	Alguma resistência ao iniciar a prática; devemos tentar delegar aos alunos que têm mais facilidade em manter a pulsação o som base, caso contrário, perdem-se com as variações dos colegas e a musicalidade fica comprometida
Propostas de melhoria	Propor exercícios rítmicos de marcação da pulsação e improvisação por cima do ritmo proposto; permitir que explorem de forma controlada para que não ponham em causa o trabalho dos colegas que estão a executar o exercício, mas que não se sintam limitados pela mesma razão
Diário de bordo: 14/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Avaliação anónima da professora por parte dos alunos Música variada proposta pelos alunos - A6 - Aquecimento (<i>Sail</i> , AWOLNATION) - A5 - Swings (<i>Let's Fall in Love for the Night</i> , FINNEAS) - A3 - Variação de chão (<i>What Makes You Beautiful</i> , One Drection)

	<ul style="list-style-type: none"> - A4 - Pliés e brushes (<i>Running Up That Hill</i>, Kate Bush) - A2 - Jetés (<i>Experience</i>, Ludovico Einaudi, Daniel Hope, I Virtuosi Italiani) - A1 - Bounces (<i>Falling</i>, Harry Styles) - A6 - Pranchas (<i>Infinity</i>, James Young) - A5 - Saltos (<i>Memories</i>, Maroon 5) - A3 - Triplets (<i>Let me Move You</i>, Sabrina Carpenter) - A4 - Espiral em deslocação (<i>7 Years</i>, Lukas Graham) - A2 - Chassé soutenu (<i>Runaway</i>, AURORA) - A1 - Grande deslocação (<i>Tiny Footsteps</i>, Arthur Benson)
Conquistas observadas	A maioria já consegue perceber quando uma música é adequada ou não aos exercícios, seja em tempo ou em ambiência; conseguem ter sentido crítico na avaliação da música, explicando porque consideram que resulta ou não com determinada proposta; a maioria das propostas resultou na execução do exercício; alguns alunos escolheram músicas muito diferentes do esperado (Kate Bush e Arthur Benson)
Dificuldades observadas	A A5 entregou um trabalho repetido, enviando músicas que já tinha escolhido noutras vezes que fizemos este trabalho de casa, demonstrando distração e alguma preguiça ao executar o TPC. Quando chamada à atenção, diz não se lembrar de o ter feito e escolheu outras músicas por insistência da professora, apenas dizendo o nome das músicas sem artista. Por vezes a escolha da música (porque se gosta ou conhece melhor) não é 100% adequada ao exercício; nem sempre em termos de ambiente a escolha funciona, mas foi discutida esta questão em aula e compreendida; as músicas escolhidas foram muitas vezes músicas pop ou que ouvem no rádio
Propostas de melhoria	Repetir o processo, para que fiquem mais à vontade na pesquisa e exploração de sons e músicas diferentes do meio que estão mais habituados
Diário de bordo: 21/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com Samuel Dias

Conquistas observadas	Os alunos estão mais despertos para a música ao vivo e com mais disponibilidade; tiveram uma boa reação aos estímulos musicais e a aplicação dos exercícios na música foi bem-sucedida, de um modo geral; melhor comportamento geral;
Dificuldades observadas	As propostas de mudança apresentadas nem sempre bem recebidas, com alguma confusão e dispersão; o A6 andou muito perdido a aula toda, sem saber os exercícios inteiros e baralhando-se constantemente; A5 ainda tem dificuldades em manter a pulsação, mas corrige quando chamada à atenção; última proposta não correu bem como prevista, criando alguma confusão durante a sua execução (transmissão de uma frase de movimento e aplicação no estímulo musical)
Propostas de melhoria	Tentar ser mais clara na verbalização da proposta; dar tempo ao A6 para que se foque na aula e nos exercícios; continuar a incutir na A5 a noção de pulsação; reformular um pouco a proposta
Diário de bordo: 23/06	Bloco 5 - 1h
Proposta apresentada	Música ao vivo com Miguel Oliveira
Conquistas observadas	Excelente ambiente e receção do músico; muito boa relação música-dança; cumpriram todos os objetivos propostos; melhor comportamento geral
Dificuldades observadas	Não foram observadas dificuldades de maior.
Propostas de melhoria	Não se verifica necessidade apresentar propostas de melhoria.

Apêndice D - Consentimento informado de participação no estágio

Caros Encarregados de Educação,

Vimos por este meio solicitar o vosso consentimento para a participação do seu educando num estudo, no âmbito da investigação inserida no estágio curricular do curso Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança. A investigação debruça-se sobre a relação entre a música e dança na aula de técnica de Dança Contemporânea e como esta poderá ser utilizada como ferramenta de aprimoramento das qualidades técnica e artística.

Neste sentido, gostaríamos de pedir a vossa autorização para que o seu educando possa participar nesta investigação que consistirá em aulas regulares durante determinado período de tempo, pré-estipulado pela escola cooperante, assim como a captação de imagem (como recolha de dados complementar) e grupos de discussão.

Sob a orientação da Professora Doutora Madalena Xavier, coorientação da Professora Isabel Duarte e com o Professor cooperante Bruno Duarte, garantimos a confidencialidade e anonimato dos alunos, bem como a utilização dos dados obtidos apenas e só no contexto da investigação mencionada, portanto em contexto académico.

Gostaríamos de salientar que o bem-estar dos envolvidos está em primeiro lugar, pelo que, após assinar o consentimento, o seu educando poderá deixar de fazer parte do estudo a qualquer momento.

Atenciosamente,

Inês Coimbra

Eu, _____,
portador do documento de identificação _____, nº _____, declaro que
consinto que o meu educando
_____, participe no estudo
acima indicado, que prevê a sua colaboração, e a sua participação em grupos de discussão
e, ainda, autorizo / não autorizo (**riscar o que não interessa**) a captação de imagem do
meu educando para fins de análise de dados complementar.

Almada, __/__/____

(assinatura)

Apêndice E - Observação estruturada – Diários de Bordo

25 de Outubro de 2021 - TDC

Na primeira aula de observação, de 1 hora e 30 minutos, os alunos, a princípio, ficaram um pouco inquietos com o facto de se encontrar alguém a observar a sua aula, ainda que fosse a sua professora de TDCont., mas com o desenrolar da aula, foram relaxando e executando-a sem grandes reações face ao observador.

Como momento iniciante da aula, executaram o aquecimento, composto por diferentes tipos de locomoção: de frente, de costas, sobre os calcanhares, na meia ponta, sentir diferentes apoios do pé (bordo externo, interno), etc. Acompanhado por músicas do grupo *One Direction*, como por exemplo “*Story of my life*”, o tema impõe o ritmo de caminhada naturalmente adotado por todos os elementos da turma; quando a música muda é de notar uma fragilidade na manutenção da pulsação certa, com foco nos alunos 1 e 6. Propôs-se uma caminhada composta inicialmente por 4 passos em *plié* e 4 em meia ponta e posteriormente 2 passos em *plié* e 2 em meia ponta, onde é clara a dificuldade em encontrar o ‘1’ da música e cumprir a frase musical de 4 ou de 8 tempos. Os alunos 1 e 5 com muitas dificuldades em ouvir a música, fisicamente executam tudo, mas sem qualquer relação com a música.

Em jeito de desafio, sugeriu-se fazer 2 passos em *plié* e 1 em meia ponta, ou seja, um movimento ternário numa música binária, logo a cadência fica comprometida e de um modo geral encontrou-se muita dificuldade e descoordenação com a música. Por fim, dedicou-se o último momento do aquecimento a abdominais, aviões, torções do tronco e saltos na música, revelando grande dificuldade de entrar na música quando esta muda.

Segue-se a secção da barra, iniciando com um exercício de *port de bras* lateral e *cambré* com a música *Warm up (Swan Lake)*, de Nate Fifield a qual consideramos uma música difícil de contar para um primeiro ano, contudo obteve-se uma boa resposta no geral. No exercício de *plié* e *grand plié*, foi possível notar uma boa postura do grupo, embora os alunos 1 e 5 ainda não executem o exercício corretamente e alguma dificuldade na contagem da música, ao contrário do *battement tendu*, onde os alunos fizeram uma boa utilização da música, ocupando toda extensão da mesma. Destacamos o *battement jeté* pela sua especificidade na acentuação, onde foi dedicado algum tempo na explicação e experimentação do movimento, bem como um momento de análise dos movimentos semelhantes: *battement glissé* e *battement jeté*.

Nos exercícios de *rond de jambe*, *battement fondu* e *adagio* pode verificar-se de um modo geral, uma boa consciência musical e tentativa de correção técnica, no entanto observam-se alguns erros como dinâmicas e desequilíbrio nas ancas.

Nas secções de centro (*glissades*), saltos (*temps levé*) e passos elementares (*gallops* e *spring points*), notamos uma fragilidade do aluno 5 tanto na postura como na memorização dos exercícios, o que dificulta a sua autocorreção pois o foco está em cumprir o exercício. Também é de destacar a dificuldade em ouvir a música e respeitar a pulsação, apenas quer cumprir o proposto fisicamente independentemente de “estar” ou não na música. Por fim, o aluno 3, sendo o mais alto da turma, deve perceber que tem de antecipar o salto para conseguir executá-lo musicalmente.

Dia 29 de Outubro de 2021 - TDC

Sendo a sexta-feira que antecedeu as celebrações de Halloween, foi dedicado um tempo da aula para a sua comemoração, contudo a aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa que consiste na construção progressiva de um glossário de TDC, em que os alunos todas as semanas devem complementá-lo com a pesquisa de um passo de TDC e a sua tradução e explicação da execução, no caso o passo em discussão foi o *battement fondu*.

Cada aluno tem um tempo para ler o que escreveu, partilhando assim com os colegas e com a professora o que encontrou sobre o passo em causa. Segue-se então um momento de conversa e esclarecimento de dúvidas e conceitos, destacando pequenos erros de utilização de vocabulário menos correto como palavras utilizadas em português do Brasil, mas não no português de Portugal (por exemplo: quadril – anca).

Destaca-se ainda um momento de chamada de atenção pela parte da professora de que os alunos devem tomar de consciência do que cada um precisa de melhorar sobre o ponto de vista da professora titular da turma e da técnica de TDC, o qual foi enviado individualmente a todos os alunos via email para que estes trabalhem no que são mais frágeis.

No final da aula, fez-se uma brincadeira alusiva ao tema do Halloween, criando uma dança com a música *Oogie Boogie's Song* do filme “*Nightmare before Christmas*” onde os alunos deveriam construir uma pequena dança com os seguintes requisitos:

1. Uma posição inicial
2. 1 oito de unísono e 3 oitos de solo (individual dentro do grupo).
3. Uma posição final diferente da posição inicial

A turma dividiu-se em dois, três elementos por grupo. Durante a criação dedicou-se um momento para analisar a música e sentir a pulsação, contudo a resposta final não correspondeu ao pedido, pois uns alunos sentiam a pulsação mais rápida e outros mais lenta, como tal, as danças alongaram-se muito mais do que o pedido e a não respeitaram os tempos sugeridos. Um dos grupos teria respeitado os requisitos se a pulsação proposta fosse a lenta, o segundo grupo perdeu o tempo e a coreografia desenvolveu-se à parte da música.

Dia 05 de Novembro de 2021 - TDC

A aula iniciou-se mais uma vez com a análise do passo *rond de jambe en l'air*, nos mesmos moldes da aula anterior. De seguida os alunos dirigiram-se para a barra, para começar a parte formal da aula de TDC.

Ao longo do aquecimento, notou-se uma fraca musicalidade de um modo geral, contudo no *plié* e *battement tendu* sentiu-se mais conforto a nível musical, bem como uma evolução técnica na maioria dos alunos face à primeira aula assistida. Ainda é possível observar alguma dificuldade em manter o tempo no exercício de *battement jeté*, mas melhorou em relação à vez anterior que se observou este exercício.

Seguiram-se os exercícios de *rond de jambe*, *fondue*, *rond de jambe en l'air* e *relevé retiré* os quais não se destacaram negativa ou positivamente, os alunos cumpriram o pedido corretamente. No exercício de *adagio*, releva-se a excelente utilização da música pelo aluno 2, preenchendo todos os momentos da música ao executar o exercício.

Por último, no exercício de *grand battement* os alunos 3 e 4 conseguem manter a pulsação, mas não utilizam a música na sua máxima potencialidade, o aluno 5 tem muita dificuldade em sentir a pulsação e executar o exercício no tempo e o aluno 6 tende a retardar um pouco, é inconstante na utilização da música.

Dia 25 de Outubro de 2021 - Música

O professor criou o hábito de todas as aulas fazer uma síntese da aula anterior, como forma de revisão e consolidação de aprendizagens em que os alunos são questionados sobre os assuntos abordados anteriormente. Aula adota um ritmo muito dinâmico, em que são abordados diferentes conceitos importantes para o conhecimento da música. Falou-se em ambiente e qualidade da música (o que ela nos transmite); domínio básico do piano: encontrar o dó central, acordes menores e maiores, oitavas; tempos binários e ternários; cantar em cânone e exercícios de percussão em cânone (com 4 tempos de diferença, o professor inicia e os alunos entram 4 tempos depois copiando o que o professor vai

fazendo); diversidade de instrumentos: piano e guitarra; associar movimento a números e sons; estrutura de partitura para criar movimento ABABCCD...

Os alunos revelam um enorme interesse pela aula, querendo consecutivamente participar nas propostas, contudo por vezes o entusiasmo é tanto que se torna confuso e é necessário retornar à calma para que a aula se dirija para os objetivos pré-estabelecidos. Destaca-se o interesse dos alunos 2, 3 e 4 com uma excelente participação e motivação na aula, já os alunos 1 e 5 são elementos que, não por falta de interesse ou competência, mas facilmente se distraem mutuamente e não conseguem manter a atenção na aula.

Dia 08 de Novembro de 2021 - Música

Na aula que se seguiu abordou-se a identidade da voz e do som – timbre, um dos atributos do som; deslocação do som – como se propaga o som; ondas sonoras, explicação simplificada de átomos; velocidade do som no ar (340 m por segundo) e em sólidos; os agudos têm menor projeção logo “viajam menos”.

Foi proposto um exercício prático sobre vibração como se os alunos fossem átomos – em linha, uns ao lado dos outros, quando são sons agudos a vibração é rápida e curta: vibra mais rápido; quando são sons graves o movimento é maior e mais lento: vibra mais lentamente. Numa segunda fase, associaram-se movimentos livres do corpo ao movimento dos átomos, que dependendo de onde partia o som inicial era mais forte na sua origem e ia ficando mais pequeno à medida que passava de aluno para aluno. Por exemplo, se começasse no aluno da ponta direita, da direita para a esquerda, o movimento vai passando em cânone tornando-se mais pequeno à medida que atravessa os corpos.

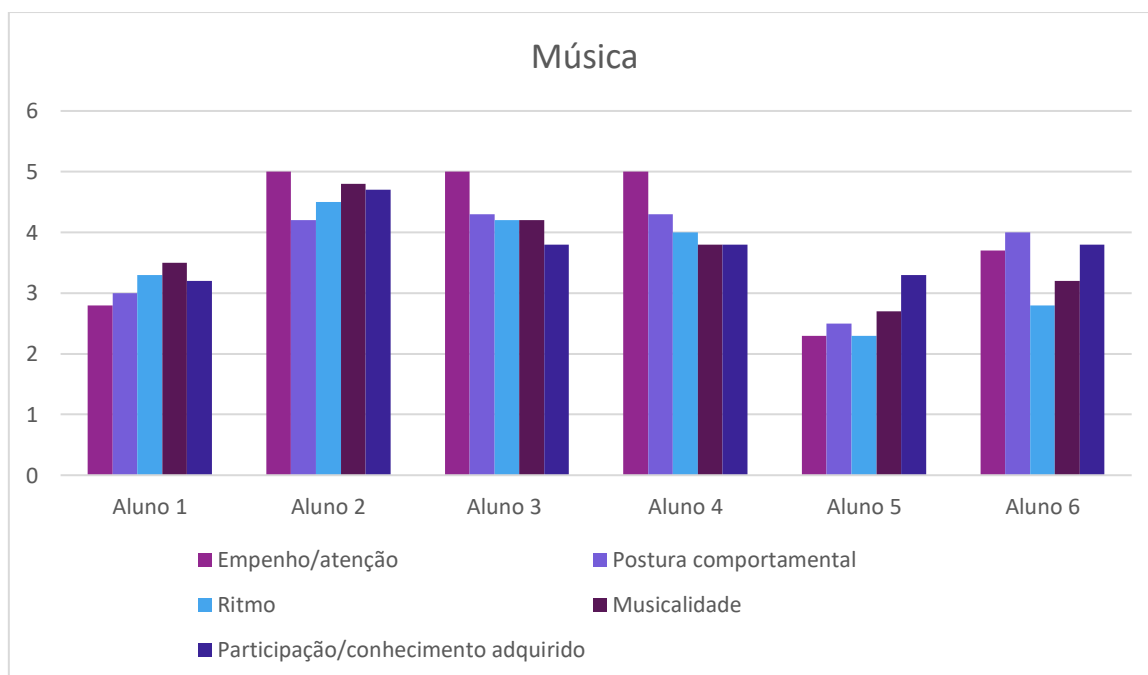
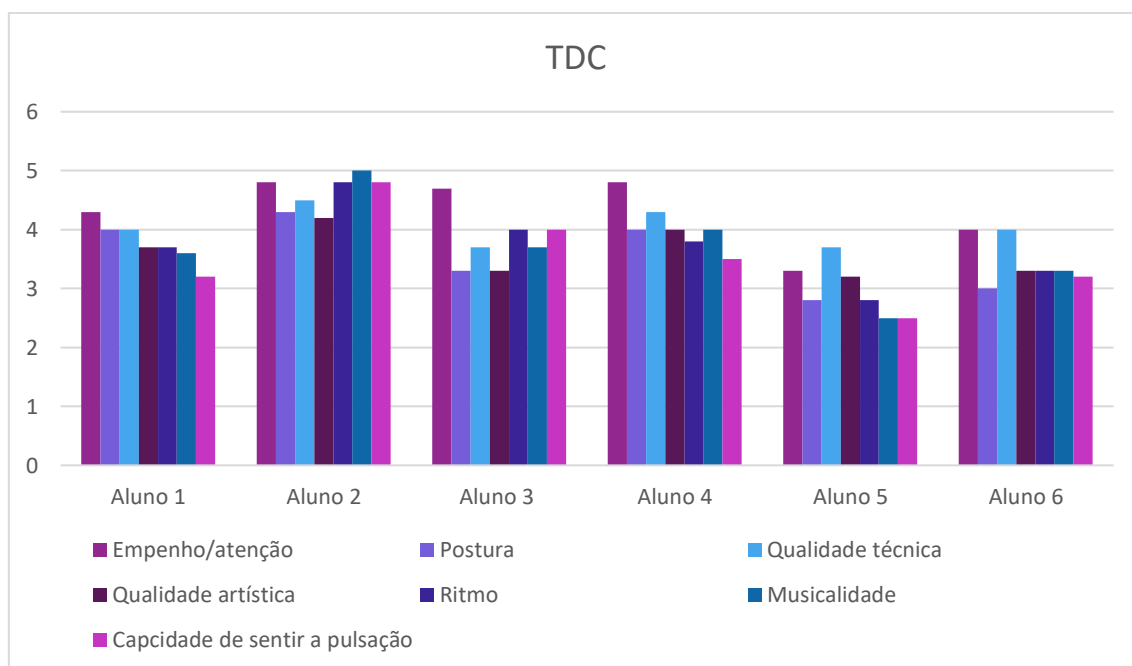
Ainda foi feita uma pequena análise da música “Trângulo Mângulo”, Gaiteiros de Lisboa em que a proposta consistia em coreografar a introdução que corresponde a 8 oitos de música. Dividiu-se a turma em 2, e cada 3 alunos coreografaram a introdução, uns com pulsação rápida e o outro grupo com pulsação lenta. O grupo da pulsação rápida teve mais dificuldade em manter o tempo e em se coordenar entre si.

Dia 15 de Novembro de 2021 - Música

Na última aula observada, foram associados gestos a notas musicais e, depois de adquirido o código, houve uma tentativa de identificar os sons tocados pelo piano com o gesto; seguiu-se uma brincadeira com o professor a ilustrar os gestos e os alunos tinham de cantar a nota seguinte ou anterior. Num segundo momento, foi abordada de forma muito genérica a escala musical, onde se escrevem as notas, como desenhar a clave de sol para identificar as notas na partitura e como desenhar as notas na partitura.

Foram introduzidas duas novas músicas ao longo da aula, “*One Two, Buckle My Shoe*” onde primeiramente aprenderam a letra e, no momento seguinte, o aluno 1 teve a oportunidade de experimentar tocar a música no piano uma vez que tem aulas de piano como atividade extracurricular, e consideramos que teve uma resposta muito positiva ao desafio. A segunda música foi “O Fim da Picada”, do grupo Gaiteiros de Lisboa, música esta que tem contagem a 5. Fez-se uma exploração em conjunto da pulsação e como identificar o “1” da contagem. Notou-se uma dificuldade geral, mas ao fim de algum tempo, todos conseguiram entrar na música, à exceção do aluno 5 que parece não ter percebido o exercício.

Apêndice F - Análise gráfica dos resultados obtidos nas grelhas de observação



Apêndice G – Tabela de escolhas das músicas para a aula pelos alunos

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Aquecimento de pé		Sei lá - Bárbara Tinoco				
Abdominais		Se eu - Fernando Daniel				
Swings	<i>MAMMAMI</i> A - Manesquin			<i>COPYCAT</i> - Billie Eilish	Trângulo Mângulo - Gaiteiros de Lisboa	
Jetés	<i>That's What I Want</i> - Lil Nas X		<i>Can't Stop the Feeling</i> - Justin Timberlake			
Pliés com tendu						<i>Chandelier</i> - Sia
Variação no chão	<i>Someone To You</i> - BANNERS					
Swings de pé				Primavera - Vivaldi		
Saltos			Samba Lelé - Barbatuques	<i>Bellyache</i> - Billie Eilish	<i>Believer</i> - Imagine Dragons	<i>Unstoppable</i> - Sia
Corridas com slide				<i>Bad Guy</i> - Billie Eilish		

Apêndice H – Lecionação autónoma – Estruturação de aulas

Bloco 1

Fase Da Aula	Warm-up	
Designação do exercício	1. Aquecimento	2. Condicionamento físico
Vocabulários/ Conteúdos	Rotação dos segmentos do corpo a trabalhar <i>Spiral</i> <i>Downward dog</i> <i>Contraction</i> <i>Release</i>	Abdominais Bicicletas
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Alongamento da coluna Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo	Equilíbrio Fortalecimento e ativação do <i>core</i> Fortalecimento e ativação dos músculos das costas
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Cabeça, ombros, braços e cotovelos, coluna	Coluna, <i>core</i> , joelhos e pés

Fase Da Aula	Deep work		
	Chão		
Designação do exercício	3. <i>Leg Swings</i>	4. Combinação de chão	5. Variação de chão
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Leg swings</i> <i>Sliding</i> <i>Pushing</i> Utilização do chão para criar movimento <i>Rolling</i>	<i>Weight shifts</i> Ativação do <i>core</i> <i>Pushing</i> <i>Sliding</i> <i>Motion</i> Mobilização da coluna <i>Rolling</i> Cambalhota de ombros	<i>Sliding</i> Ativação do <i>core</i> <i>Jeté</i> <i>Pushing</i> <i>Rolling</i> Transferência de peso
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Libertação coxofemoral Mobilização da coluna Mobilização das pernas <i>Motion</i> <i>Sliding</i> dos pés, pernas e braços no chão	Ativação do <i>core</i> Continuidade do movimento Coordenação Mobilização da coluna Utilização do chão como veículo para criação de movimento	Articulação dos pés Coordenação braços/pernas Mobilização da coluna Mobilização da pélvis Oposição de extremidades Transição da rotação externa para paralelo e vice-versa
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas, braços em partes e corpo todo	Todo	Todo

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Fase Da Aula	Deep work		
	Vertical		
Designação do exercício	6. <i>Pliés</i>	7. <i>Brushes</i>	8. <i>Jetés com fondus</i>
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Plié e grand plié em segunda Bounce Balance Pushing Transferência de peso Flat back</i>	<i>Brushes Transferências de peso Estabilização e fortalecimento dos membros superiores Balance</i>	<i>Pushing Brushes Mobilização da articulação coxofemoral</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Mobilização da coluna Oposição de extremidades Transição da rotação externa para paralelo e vice-versa	<i>Balance Estabilização da pélvis Estabilização e fortalecimento dos membros superiores Utilização das várias partes do pé</i>	Coordenação braços/pernas Estabilização da pélvis Mobilização da articulação coxofemoral
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Deslocação em diagonal	10. Pequenos saltos	11. Grande salto
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Slides Monkeys Pretzel Weight shifts</i>	Saltos em paralelo, primeira e segunda com mudança de direção <i>Petit jeté</i>	<i>Temps levé en tournant</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	<i>Pivoting Sliding Transferência do peso dos pés para as mãos</i>	Ativação cardiovascular Impulsão	Coordenação braços/pernas Impulsão
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Todo	Pernas e pés	Todo

Bloco 2

Fase Da Aula	Warm-up		
Designação do exercício	1. Aquecimento na vertical	2. Aquecimento no chão	3. Condicionamento físico
Vocabulários/ Conteúdos	Alongamento da coluna <i>Awareness</i> Enrolamentos da coluna <i>Plié</i> <i>Balance</i>	Contração e extensão do corpo <i>Gather and sending</i> <i>Rolling</i> <i>Sliding</i> <i>Pushing</i>	<i>Contraction</i> <i>Release</i> Abdominais
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Alongamento da coluna <i>Awakening</i> do corpo <i>Awareness</i> Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo	<i>Awakening</i> do corpo Fortalecimento e ativação do <i>core</i> Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo Uso do chão	Equilíbrio Fortalecimento e ativação do <i>core</i> Fortalecimento e ativação dos músculos das costas
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Cabeça, coluna, pernas	<i>Core</i>	Coluna, <i>core</i> , joelhos e pés

Fase Da Aula	Deep work		
	Chão		
Designação do exercício	4. <i>Leg Swings</i>	5. Travessias	
		Relógios	Gatos
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Leg swings</i> <i>Sliding</i> <i>Pushing</i> Utilização do chão para criar movimento <i>Rolling</i>	<i>Weight shifts</i> Ativação do <i>core</i> Mobilização da coluna <i>Rolling</i>	Ativação do <i>core</i> <i>Pushing</i> <i>Weight shifts</i> Alinhamento da coluna Coordenação braços/pernas
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Libertação coxofemoral Mobilização da coluna Mobilização das pernas <i>Motion</i> <i>Sliding</i> dos pés, pernas e braços no chão	Ativação do <i>core</i> Continuidade do movimento Coordenação Mobilização da coluna Utilização do chão como veículo para criação de movimento	Alinhamento da coluna Coordenação braços/pernas Fortalecimento de braços
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas, braços em partes e corpo todo	Todo	Core, braços e pernas

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Fase Da Aula	Deep work	
	Vertical	
Designação do exercício	6. <i>Pliés</i>	7. <i>Brushes</i>
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Plié e grand plié</i> em segunda <i>Balance</i> <i>Pushing</i> Transferência de peso	<i>Brushes</i> Transferências de peso Estabilização e fortalecimento dos membros superiores <i>Balance</i> Articulação do pé
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Mobilização da coluna Oposição de extremidades Transição da rotação externa para paralelo e vice-versa	<i>Balance</i> Estabilização da pélvis Estabilização e fortalecimento dos membros superiores Utilização das várias partes do pé
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Deslocação em diagonal	10. Pequenos saltos	11. Corridas com <i>slides</i>
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Prances</i> <i>Low runs</i>	Saltos em paralelo, primeira e segunda com mudança de direção <i>Petit jeté</i>	<i>Awareness</i> Corrida <i>Sliding</i> da vertical para o chão <i>Rolling</i> Transições da vertical para o chão e vice-versa
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Articulação do pé Coordenação Diferentes tipos de locomoção Verticalidade	Ativação cardiovascular Impulsão Velocidade de reação	<i>Rolling</i> <i>Sliding</i> Transições da vertical para o chão e vice-versa
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Membros inferiores	Pernas e pés	Todo

Bloco 3

Fase Da Aula	<i>Warm-up</i>	
Designação do exercício	1. Aquecimento na vertical	2. Aquecimento no chão
Vocabulários/ Conteúdos	Alongamento da coluna <i>Awareness</i> Diferentes formas de locomoção <i>Downward dog</i> Prancha Flexão Enrolamento da coluna Força abdominal e de braços	Contração e extensão do corpo <i>Rolling</i> <i>Pushing</i> <i>Tilt</i> <i>Curve</i> <i>Spiral</i>
Competência (s) a desenvolver/objetivo(s)	Alongamento da coluna <i>Awakening</i> do corpo Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo	Articulação da coluna <i>Awakening</i> do corpo Fortalecimento e ativação do <i>core</i> Mobilização articular da parte superior Uso do chão
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Cabeça, coluna, pernas	<i>Core</i> , parte superior do corpo

Fase Da Aula	<i>Deep work</i>		
	Chão		
Designação do exercício	3. <i>Leg Swings</i>	4. Transições do chão para a vertical através de <i>rolling</i>	5. Variação no chão
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Leg swings</i> <i>Sliding</i> <i>Pushing</i> Utilização do chão para criar movimento <i>Rolling</i> <i>Freeze</i>	<i>Weight shifts</i> Ativação do <i>core</i> Mobilização da coluna <i>Rolling</i> Transição do chão para a vertical e vice-versa	Transição da vertical para o chão e vice-versa Cambalhota Subida em <i>spiral</i>
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Libertação coxofemoral Mobilização da coluna Mobilização das pernas <i>Motion</i> <i>Sliding</i> dos pés, pernas e braços no chão	Continuidade do movimento Mobilização da coluna Transição do chão para a vertical e vice-versa Utilização do chão como veículo para criação de movimento	Subida em <i>spiral</i> Transição da vertical para o chão e vice-versa Utilização do chão como veículo para criação de movimento
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Todo	Todo

Fase Da Aula	Deep work		
	Vertical		
Designação do exercício	6. <i>Pliés</i>	7. <i>Brushes</i>	8. Grand battement
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Plié</i> em paralelo <i>Curve</i> <i>Tilt</i> <i>Pushing</i> <i>Balance</i>	<i>Brushes</i> Transferências de peso Estabilização e fortalecimento dos membros superiores <i>Balance</i> Articulação do pé	<i>Glissé</i> <i>Grand battement</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Mobilização da coluna Oposição de extremidades	Acentos do movimento <i>Balance</i> Estabilização da pélvis Estabilização e fortalecimento dos membros superiores	Acentos do movimento Velocidade das pernas
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Pranchas	10. Pequenos saltos	11. <i>Jetés</i> e <i>jetés</i> com corrida e <i>slide</i> para o chão
Vocabulários/ Conteúdos	Prancha nas mãos e nos cotovelos <i>Rolling</i>	Saltos em paralelo <i>Bounces</i> <i>Assemblé</i>	<i>Jetés</i> Corrida <i>Sliding</i> Transições da vertical para o chão e vice-versa
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Eficiência de movimento Força do <i>core</i> e de braços Velocidade	Ativação cardiovascular Impulsão Velocidade de reação	<i>Rolling</i> <i>Sliding</i> Trabalho de pares Transições da vertical para o chão e vice-versa
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Membros superiores e <i>core</i>	Pernas e pés	Todo

Bloco 4

Fase Da Aula	<i>Warm-up</i>	
Designação do exercício	1. Aquecimento na vertical	2. Aquecimento no chão
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Bounces</i> <i>Flat back</i> Enrolamento da coluna Alongamento da coluna Força abdominal e de braços Rotação dos segmentos do corpo a trabalhar <i>Plié</i>	Contração e extensão do corpo <i>Rolling</i> <i>Pushing</i> <i>Spiral</i> Prancha <i>Lounge</i> Pontos de iniciação do movimento
Competência (s) a desenvolver/objetivo(s)	Alongamento da coluna <i>Awakening</i> do corpo <i>Bounce</i> Mobilização articular da parte superior e inferior do corpo	Articulação da coluna <i>Awakening</i> do corpo Mobilização articular da parte superior Uso do chão
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Cabeça, coluna, pernas e braços	Todo

Fase Da Aula	<i>Deep work</i>	
	Chão	
Designação do exercício	3. <i>Leg Swings</i>	4. Variação no chão
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Leg swings</i> <i>Sliding</i> <i>Pushing</i> Utilização do chão para criar movimento <i>Rolling</i> <i>Jeté</i> <i>Freeze</i>	<i>Weight shifts</i> <i>Spiral</i> Cambalhota <i>Sliding</i> <i>Pivoting</i>
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Libertação coxofemoral Memorização de exercícios mais longos Mobilização da coluna Mobilização das pernas <i>Motion</i>	Oposição de extremidades <i>Spiral</i> Utilização do chão como veículo para criação de movimento <i>Weight shifts</i>
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Todo

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Fase Da Aula	<i>Deep work</i>	
	Vertical	
Designação do exercício	5. <i>Brushes</i>	6. <i>Grand battement</i>
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Brushes</i> Transferências de peso <i>Tilt</i> Estabilização e fortalecimento dos membros superiores <i>Balance</i> Articulação do pé	<i>Retiré</i> em paralelo e <i>en dehors</i> <i>Glissé</i> <i>Swing</i> <i>Grand battement</i> <i>Tilt</i> <i>Alongé</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Acentos do movimento <i>Balance</i> Estabilização da pélvis Estabilização e fortalecimento dos membros superiores	Acentos do movimento Eficiência das pernas Estabilização da pélvis <i>Weight shifts</i>
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Deslocação em diagonal	10. Pequenos saltos	11. Grande deslocação
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Chassé</i> <i>Pas de bourré</i> <i>Slides</i> <i>Weight shifts</i> <i>Slides</i>	<i>Bounces</i> Saltos em paralelo com mudança de direção	<i>Assemblé</i> Corrida <i>Jeté</i> <i>Temps levé en tournant</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Noção das extremidades <i>Sliding</i> Transferência do peso dos pés para as mãos Utilização do espaço e noção das direções	Ativação cardiovascular <i>Grounded movement</i> Impulsão	Coordenação braços/pernas Impulsão Utilização do espaço e noção das direções
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Todo	Pernas e pés	Todo

Bloco 5

Fase Da Aula	<i>Warm-up</i>
Designação do exercício	2. Aquecimento no chão
Vocabulários/ Conteúdos	Contração e extensão do corpo <i>Contraction e release</i> <i>Pushing</i> <i>Rolling</i> Rotação dos membros inferiores <i>Spiral</i>
Competência (s) a desenvolver/objetivo(s)	Articulação da coluna e das pernas <i>Awakening</i> do corpo Mobilização articular da parte superior Uso do chão
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Todo

Fase Da Aula	<i>Deep work</i>	
	Chão	
Designação do exercício	3. <i>Leg Swings</i>	4. Variação no chão
Vocabulários/ Conteúdos	Coordenação braços/pernas <i>Leg swings</i> <i>Pushing</i> <i>Rolling</i> <i>Sliding</i> Utilização do chão para criar movimento	Contração e extensão do corpo <i>Fortalecimento do core</i> Transferência de peso para os membros superiores <i>Weight shifts</i> <i>Monkey</i>
Competência (s) a desenvolver objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Libertação coxofemoral Mobilização da coluna Mobilização das pernas <i>Motion</i>	Fortalecimento do <i>core</i> Oposição de extremidades Utilização do chão como veículo para criação de movimento <i>Weight shifts</i>
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Todo

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Fase Da Aula	<i>Deep work</i>		
	Vertical		
Designação do exercício	6. <i>Brushes</i> em paralelo e primeira	7. <i>Brushes</i>	8. <i>Rebound</i>
Vocabulários/ Conteúdos	<i>Brushes</i> <i>Bounce</i> <i>Balance</i> <i>Pushing</i> Articulação do pé	<i>Brushes</i> Transferências de peso Estabilização e fortalecimento dos membros superiores <i>Balance</i>	Contração e extensão do corpo <i>Fall and recovery</i> <i>Rebound</i> com braços pela frente e pelo lado <i>Pivoting</i> <i>Pushing</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Coordenação braços/pernas Mobilização da coluna Oposição de extremidades Transição da rotação externa para paralelo e vice-versa	<i>Balance</i> Estabilização da pélvis Estabilização e fortalecimento dos membros superiores Utilização das várias partes do pé	Coordenação braços/pernas Estabilização da pélvis <i>Fall and recovery</i> <i>Motion</i> Uso do peso dos braços
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Pernas	Parte inferior do corpo com forte estabilização da parte superior	Parte superior do corpo

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Pranchas	10. Pequenos saltos	11. Variação de <i> triplets</i>
Vocabulários/ Conteúdos	Enrolamento da coluna <i>Barrel turn</i> Flexão <i>Prancha</i>	<i>Changement</i> Saltos em paralelo, primeira e segunda	<i>Triplets</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Força de braços Transferência do peso dos pés para as mãos Velocidade de resposta	Ativação cardiovascular <i>Grounded movement</i> Impulsão	Deslocação em <i> triplets</i> Estimular para a divisão ternária <i>Movimento bouncy</i>
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Todo	Pernas e pés	Pernas

Fase Da Aula	Grandes deslocações		
Designação do exercício	9. Espirais	10. <i>Chassé soutenu</i>	11. Variação de grandes deslocações
Vocabulários/ Conteúdos	Deslocação em desequilíbrio <i>On/off balance</i> <i>Spiral</i>	<i>Chassé</i> <i>Gather and sending</i> <i>Soutenu</i>	Deslocação em desequilíbrio <i>Gather and sending</i> <i>On/off balance</i> <i>Spiral</i> <i>Temps levé en tournant</i>
Competência (s) a desenvolver Objetivo(s)	Alongamento do movimento <i>Awareness</i> Consciência das extremidades <i>On/off balance</i> <i>Spiral</i>	Coordenação braços/pernas <i>Gather and sending</i> <i>Grounded movement</i> Movimento da cabeça - foco	Conjugação de elementos trabalhos na aula Coordenação braços/pernas Impulsão <i>Spiral</i> Utilização do espaço e noção das direções
Segmento(s) do corpo trabalhado(s)	Todo	Pernas e braços	Todo

Apêndice I - Lecionação autónoma – Listas de músicas gravadas utilizadas em aula

Bloco 1	
Música gravada para aula de TDCont	Música gravada estilos variados
1. Corpo, Divan Gattamorta	1. <i>Talk</i> , Hozier
2. Eclipse, Divan Gattamorta	2. <i>Wickedest</i> , Tamera
3. <i>Leg Swings</i> , Fat Coda Studios	3. Búzios, Danças Ocultas
4. 3 ou 2, Divan Gattamorta	4. <i>Nantes</i> , Beirut
5. Momento, Divan Gattamorta	5. <i>Can't Take My Eyes Off You</i> x <i>MAKE UP FOR EVER</i> , Jessie J
6. Ostinato, Divan Gattamorta	6. <i>Stand by Me</i> , Seal
7. Impressões, Divan Gattamorta	7. <i>Fog</i> , Nosaj Thing
8. Tendu, Divan Gattamorta	8. <i>River</i> , Ibeyi
9. Circulo, Divan Gattamorta	9. <i>Giving in To The Love</i> , AURORA
10. Ré, Divan Gattamorta	10. <i>B-A-B-Y</i> , Carla Thomas
11. Brincadeiras, Divan Gattamorta	11. <i>Need You Tonight</i> , Triggerfinger
12. Rapto, Divan Gattamorta	
13. Grande Salto 1, Divan Gattamorta	

Bloco 2		
Música gravada para aula de TDCont	Música gravada estilos variados	Seleção feita pelos alunos
1. <i>Warm up #4</i> , Michael Roberts	1. <i>She Treats Me Well</i> , Ben Howard	1. <i>The Magic Number</i> , De La Soul (A1)
2. <i>Floor Exercise #2</i> , Michael Roberts	2. <i>Fade Out</i> , James Bay	2. <i>Birds</i> , Imagine Dragons (A4)
3. <i>Floor Exercise #3</i> , Michael Roberts	3. <i>Missing Piece</i> , Vance Piece	3. <i>Roar</i> , Katy Perry (A5)
4. <i>Combination #5</i> , Michael Roberts	4. <i>Seasons</i> , Hostile Animals	4. <i>Sunflower</i> , Post Malone e Swae Lee (A2)
5. <i>Combination #6</i> , Michael Roberts	5. <i>Anything</i> , Adriaenne Lenker	5. <i>Shape of you</i> , Ed Sheeran (A6)
6. <i>Combination #7</i> , Michael Roberts	6. <i>Shenandoah</i> , birds walking	6. <i>Enemy</i> , Imagine Dragons (A3)
7. <i>Across Floor #3</i> , Michael Roberts	7. <i>I Lived</i> , OneRepublic	7. <i>Rolling in the Deep</i> , Adele (A6)
8. <i>Across Floor #1</i> , Michael Roberts	8. <i>The Block</i> , Akua Naru	8. <i>Radioactive</i> , Imagine Dragons (A4)
9. <i>Music for Contemporary Dance Class: Percussion</i> , 60 Bpm, 3/4, MetodoVadim	9. <i>Don't Stop 'Til You Get Enough</i> , Michael Jackson	9. <i>Here Comes the Sun</i> , Beatles (A5)
10. <i>Across Floor #4</i> , Michael Roberts	10. <i>Footloose</i> , LEFT.	10. <i>Shape of you</i> , Ed Sheeran (A2)
11. <i>Stationary Jumps</i> , Kevin Sport	11. <i>Fire In Bone</i> , The Killers	11. <i>Con Calma</i> , Daddy Yankee & Snow (A6)
12. <i>Preparation for Jumps</i> , Kevin Sport	12. <i>Pink Lemonade</i> , James Bay	12. <i>Jump</i> , Now United (A3)
13. <i>Travelling Jumps</i> , Kevin Sport		

Bloco 3	
Música gravada para aula de TDCont	Música gravada estilos variados
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Feet Warm-up</i>, Adrienne Ramm 2. <i>Warm-up</i>, No. 1, Adrienne Ramm 3. <i>Warm-up</i>, No. 3, Adrienne Ramm 4. <i>Tango</i>, Adrienne Ramm 5. <i>Across the Floor</i>, No. 2, Adrienne Ramm 6. <i>Pliés</i>, Adrienne Ramm 7. <i>Tendues</i>, Adrienne Ramm 8. <i>Across the Floor</i>, No. 3, Adrienne Ramm 9. <i>Across the Floor</i>, No. 4, Adrienne Ramm 10. <i>Small Jump</i>, Adrienne Ramm 11. <i>Variação</i>, Divan Gattamorta 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Santa María (del Buen Ayre)</i>, Gotan Project 2. <i>Allez allez allez</i>, Camille 3. <i>Get High</i>, Chet Faker 4. <i>Oniris</i>, Danças Ocultas 5. <i>Hunger</i>, Florence + The Machine 6. <i>Sky</i>, Francisco Sales 7. <i>Shape Of You</i>, Jamie Cullum 8. <i>Oh to Be Loved By You</i>, Joss Stone 9. <i>Segredu</i>, Mayra Andrade 10. <i>Forgotten Souls</i>, Mother Mother 11. <i>Let's Go Crazy</i>, Prince

Bloco 4	
Música gravada para aula de TDCont	Música gravada estilos variados
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Warm-Up / Roll-Downs</i> (Horton), Miro Magloire 2. <i>Release Swings</i> (Horton), Miro Magloire 3. <i>Leg Swings</i> (Horton), Miro Magloire 4. <i>Lateral Stretch 2</i> (Horton), Miro Magloire 5. <i>Floor Stretches</i> (Horton), Miro Magloire 6. <i>Progression Across the Floor 1</i> (Horton), Miro Magloire 7. <i>Progression Across the Floor 2</i> (Horton), Miro Magloire 8. <i>Jumps</i> (Horton), Miro Magloire 9. <i>Esferas</i>, Divan Gattamorta 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ben</i>, Rubel 2. <i>Thunder</i>, birds walking 3. <i>Ketto</i>, Bonobo 4. <i>Boa Memória</i>, Capitão Fausto 5. <i>Fuzzy Blue Lights</i>, Owl City 6. <i>Insecurity</i>, Metronomy 7. <i>Lonely Hunter</i>, Foals 8. <i>Big Jumps</i>, Emiliana Torrini 9. <i>Dissolved Girl</i>, Massive Attack

Bloco 5		
Música gravada para aula de TDCont	Música gravada estilos variados	Seleção feita pelos alunos
1. <i>Drumwaltz #3</i> , John Hanks	1. <i>Low Place Like Home</i> , Sneaker Pimps	1. <i>Sail</i> , AWOLNATION (A6)
2. <i>Jose</i> , John Hanks	2. <i>Sorriso ao Sono</i> , Phil Veras	2. <i>Let's Fall in Love for the Night</i> , FINNEAS (A5)
3. <i>Jiga</i> , John Hanks	3. <i>Wash Off</i> , Foals	3. <i>What Makes You Beautiful</i> , One Direction (A3)
4. <i>Plies</i> , Fat Coda Studios	4. <i>4 and 20</i> , Joss Stone	4. <i>Running Up That Hill</i> , Kate Bush (A4)
5. <i>Brushes</i> , Two Feel, Kevin Sport	5. <i>Closure</i> , Wrabel	5. <i>Experience</i> , Ludovico Einaudi, Daniel Hope, I Virtuosi Italiani (A2)
6. <i>Drumwaltz #1</i> , John Hanks	6. <i>Better Together</i> , Us The Duo	6. <i>Falling</i> , Harry Styles (A1)
7. <i>Slobeat</i> , John Hanks	7. <i>Pity Party</i> , Melanie Martinez	7. <i>Infinity</i> , James Young (A6)
8. <i>Faze 1</i> , John Hanks	8. <i>Carnivores Unite</i> , Blockhead	8. <i>Memories</i> , Maroon 5 (A5)
9. <i>Swirl (Small Jumps)</i> , Roderick L. Jackson and Marty Beller	9. <i>Anchor</i> , Novo Amor	9. <i>Let me Move You</i> , Sabrina Carpenter (A3)
10. <i>Palms Down</i> , John Hanks	10. <i>Palavra-impasse</i> , Samuel Uria	10. <i>7 Years</i> , Lukas Graham (A4)
11. <i>Drumwaltz #4</i> , John Hanks	11. <i>Young Lust</i> , Pink Floyd	11. <i>Runaway</i> , AURORA (A2)
12. <i>Synth Thing</i> , John Hanks	12. <i>Life in the Fast Lane</i> , Eagles	12. <i>Tiny Footsteps</i> , Arthur Benson (A1)

Apêndice J – Notas Biográficas dos músicos colaboradores do estágio

Duarte Oliveira nasceu em Lisboa em 1996 e começou a tocar guitarra aos 13 anos. Foi autodidata durante os primeiros 6 anos, tendo começado por aprender Rock e Blues inicialmente até ter descoberto o Jazz. No secundário estudou artes visuais e produção musical e também foi nessa altura que frequentou as suas primeiras aulas de música com o guitarrista Nuno Ferreira e a pianista Paula Sousa com quem estudou até 2019. Após terminar o ensino secundário dedicou-se à música a tempo inteiro prosseguindo os seus estudos na escola JB Jazz onde estudou durante 2 anos. Em 2019 tocou no Festival de Jazz de Évora e na Festa do Jazz de Lisboa em representação da Escola. Desde então tem desenvolvido projetos focados no Jazz e na música improvisada com os quais tem tocado em diversas circunstâncias.

Francisco Freire iniciou a sua formação em dança em 2006, na Escola Silvina Candeias em Portalegre. No mesmo ano, ingressou no curso de música no Conservatório Regional de Artes do Norte Alentejano, concluindo o curso na íntegra. Em 2019, entrou na Escola Superior de Dança. Em 2021, participou, como intérprete, na residência artística “Conviver na Arte” que teve performance no Castelo de Portalegre. No mesmo ano, foi também intérprete na performance “SoundShift” a partir da residência artística RythMove realizada em Brollin, Alemanha. Em 2022, tornou-se intérprete da peça “A maior flor do mundo” de A3 Gomes e Hugo Cabral, que está atualmente em circulação em Portugal. Ainda em 2022, foi intérprete na peça Húmus de Paula Pinto, através da COMPOTA Artistic Residence apresentada na Biblioteca de Marvila.

Hugo Oliveira, pianista e compositor, nasceu em Lisboa. Estudou na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, concluindo os estudos em piano. Entre 1984 e 1994, foi premiado com uma bolsa Calouste Gulbenkian e vários outros prémios, inclusivamente, o primeiro lugar no programa de TV “Aqui há talento”, em 2007. Tocou para cantores líricos, teatro, *disc jockeys* e especialmente para dança, sendo pianista convidado da Companhia Nacional de Bailado, e tocou também para a Royal Academy of Dance, Escola Superior de Dança, Companhia Portuguesa de Bailado Contemporâneo, entre outras. Durante a quarentena imposta pelo vírus covid-19, partilhou as suas composições através de sessões live na rede social Instagram, as quais compilou num álbum a que deu o nome de “HOME”, que será apresentado no Festival de música Iminente ao lado do artista Vhils.

Jorge Silva, com formação em música no Centro de Estudos de Música Barroca (Vila Nova de Gaia) e Codarts (Roterdão) e formação em dança no Ginásio Escola de Dança (Vila

Nova de Gaia) e Codarts (Roterdão), Jorge Silva trabalhou como bailarino nos Países Baixos com Galili Dance, Introdans - Ensemble voor de Jeugd, Club Guy & Roni e Ruby Edelman, e em Portugal com Amélia Bentes e Marcelo Ferreira e como professor de dança, lecionou na Codarts (Roterdão), e na Escola de Dança Ana Köhler (Lisboa), além de workshops no Porto e em Bragança. Desde 1997, é acompanhador musical de aulas de técnica de dança, primeiro no Ginásio Escola de Dança (Vila Nova de Gaia), posteriormente nos Países Baixos, nomeadamente na Codarts, Dansateliers (Roterdão), Holland Dance Festival (Haia), entre outros, e desde o seu regresso a Portugal na Escola de Dança do Conservatório Nacional, Companhia Nacional de Bailado, Companhia Portuguesa de Bailado Contemporâneo, Escola Superior de Dança e Escola de Dança Ana Köhler, em Lisboa, e em diversos workshops, audições e cursos de aperfeiçoamento em Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra, Bragança, Guimarães, Caldas da Rainha e Lagos. Compôs música para várias peças de dança, destacando “Twoools 3”, de Ruby Edelman, Scapino Ballet Rotterdam (Países Baixos), “Dois Séculos” e “Sagração da Primavera – Made in China”, de Daniel Cardoso, Quórum Ballet (Lisboa). Para o teatro, compôs para a companhia Palco 13 a música das peças “La Nonna”, “Alice no País das Maravilhas” e “O Outro Lado dos Sons”, além de ter interpretado ao vivo nas peças “Dois Reis e um Sono” e “Ernesto”. No cinema, compôs a banda sonora de “Ser Ilhéu”, de Francisco Rosas, e “O Protagonista”, de Sérgio Graciano e Marco Medeiros. Multi-instrumentista, produtor musical e técnico de som com experiência nacional e internacional, destacando Zeca Medeiros, Michel e French Swing Café e Pianista convidado na Orquestra Promenade.

Miguel Oliveira começou a dançar na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal. Ao longo de 25 anos de carreira profissional, passou pela “CeDeCe - Companhia de Dança Contemporânea”, “Ballet Gulbenkian” e “Nederlands Dans Theater” 1 e 2. Mais tarde, como freelancer, participou em projetos como bailarino, assistente, ensaiador e cocriador, trabalhando ao mesmo tempo nas suas próprias coreografias e dando aulas e workshops de dança. Apaixonado por música, estudou bateria (jazz) no Conservatório Real, em Haia (Holanda) e participou em vários festivais de dança e música no estrangeiro. De momento, está a fazer o mestrado em Ensino de Dança na “Escola Superior de Dança de Lisboa”.

Samuel Dias começou os seus estudos musicais em 2003 na escola de Jazz de Torres Vedras, começando pelo piano e passando mais tarde para a bateria. Em 2008 ingressou no conservatório de música Luís António Maldonado Rodrigues em Torres Vedras, continuando os seus estudos de piano onde estudou com Hélder Marques. Em 2012, completando o 5º grau do conservatório, mudou-se para Lisboa, tendo migrado da música clássica para o

jazz, ingressando assim na escola de jazz do Hot Club de Portugal no curso de bateria. Finalizando o curso de Bateria no Hot Club, quis aprofundar os seus estudos de piano e de jazz, e começou também o curso de piano jazz na mesma escola, tendo tido como professor o pianista Daniel Bernardes. Em 2017 começou a licenciatura em bateria - jazz pela Escola Superior de Música de Lisboa, curso que terminou em 2021, tendo estudado com Bruno Pedroso, Pedro Moreira, Afonso Pais, Nelson Cascais, Luís Tinoco, entre outros.

Apêndice K – Grupo de Discussão 1 – dia 11/01

O que acham que é a musicalidade?

A5 - O ritmo da música; enquanto dançamos parece uma vibração

A2 - É a relação do movimento com a música e o movimento ganha musicalidade

A6 - A primeira coisa que me vem à cabeça é ritmo

A4 - É uma espécie de associação entre a música e o movimento

A1 - É uma palavra que vem de música

A3 - Quando estamos a fazer um movimento, estamos a tentar encontrar uma ligação, conexão com a música

Acham que é uma coisa que está dentro de nós (intrínseca) ou pode ser trabalhada?

A2 - A primeira (é intrínseca) mas um bocadinho da segunda, porque se alguém for mais musical e outra pessoa que não seja tanto, pode vir a ser se for aprendendo

A5 - Acho que pode ser trabalhada e nasce connosco

A4 - Acho que depende de pessoa para pessoa, um bocadinho das duas

A2 - Porque há pessoas que já têm e outras que podem aprender

A6 - Acho que nasce connosco porque as pessoas que nunca tiveram dança ou música, se pusermos uma música sabem fazer assim com o pé (sentir a pulsação), mas as pessoas que não conseguem podem aprender por isso é as duas.

A1 - Também acho que sim

Acham que a música é importante para a aula e vos ajuda a aprender? Porquê?

Todos - Sim

A5 - É muito importante

A2 - É monótono estar sem música e depois toda a gente faz (os exercícios) onde quer e quando quer

A1 - E depois fazemos mais barulho

A4 - Porque relaxa e ajuda a sentir alguma coisa que nós gostamos e o ritmo e o movimento

A6 - Porque a aula sem música é monótona e a música ajuda a concentrar

A5 - Ajuda para sentirmos o ritmo do que estamos a fazer

A2 - A música também ajuda a pensar melhor como é que é o movimento porque se a música for com um ritmo muito marcado o movimento muito provavelmente também vai ser, só se for suposto for ao contrário

A1 - Porque dá vida à dança.

Que tipo de música ou ambiente sonoro que já experimentamos nas nossas aulas gostam mais ou vos ajuda mais a perceber como podem ser musicais ao longo dos exercícios?

A6 - O que eu gostei mais foi quando o Miguel veio porque ele acompanha porque já sabe os ritmos que nós vamos fazer e os exercícios e sabe tocar exatamente a música certa para os nossos exercícios

A2 - As que me ajudaram melhor a aprender foram as que tinham as pessoas a cantar (música gravada de géneros variados) mas a que mais gostei foi essa, a música ao vivo e daquela com o ritmo porque é interessante saber que a música não é só alguém a cantar também pode ser feita só com instrumentos e como é hoje em dia, com o computador. Eu não gostei da aula em silêncio, não gostei mesmo nada, porque é uma seca estar a dançar sem música a acompanhar, torna-se monótono.

A4 - Eu gostei muito de todas menos da aula de silêncio, mas a que gostei mais foi com as músicas cantadas porque eu gosto de praticamente todas as músicas e não sei porquê, ajuda-me a dançar.

A3 - Eu gostei de todas as aulas, gostei mais da aula de silêncio porque dava para ouvir mais a tua marcação e conseguir estar mais concentrada no exercício e no tempo.

A6 - Gostei mais da aula do silêncio e foi a que deu melhor para aprender porque além de dar para ouvir mais a tua marcação dava também para sentir a batida e gostei também da música ao vivo.

A1 - Eu gostei mais da música ao vivo porque é música “natural” (acústica), feita com instrumentos de madeira e pele e foi a que senti que aprendi melhor os exercícios.

Apêndice L - Grupo de Discussão 2 – dia 29/03

Como têm sentido as aulas desde janeiro?

A6 - Eu gosto muito de improvisação!

A1 - Eu não gosto disso.

A2 - Nem eu.

(Conversa sobre a importância da improvisação)

A2 - Tenho gostado das aulas mas já está a ser cansativo porque já estamos a fazer esta aula há muito tempo.

A5 - A parte que gosto mais é da improvisação.

O que sentem com cada mudança de estímulo?

A1 - Eu sinto-me bem.

A3 - Eu também.

A2 - Sim, é fixe.

A1 - Eu por acaso gostei mais desta aula de silêncio porque tivemos a usar o nosso corpo (para fazer os sons).

A6 - Eu gosto quando é ao vivo.

A1 e A6 - Eu gosto de todos.

E não sentem dificuldade quando vem outra pessoa ou quando mudamos radicalmente de estímulo?

A4 - Eu só senti um bocado quando veio o pianista.

A6 - Sim eu também, mas foi giro. Eu não sei explicar, mas também senti (dificuldade).

A2 - Eu só senti vergonha.

(Conversa sobre a música ao vivo - reflexões)

Quais os estímulos que proporcionam mais desafio?

A1 e A2 - O silêncio.

A6 - Em silêncio. Porque temos de estar muito concentrados.

A2 - Porque depois se alguém se perde, depois os outros baralham-se todos. Por exemplo: Quando nós estamos a fazer (os exercícios) e eles (os colegas que estão a marcar a pulsação) mudam o tempo, nós ficamos todos baralhados.

(Conversa sobre a importância da regularidade da música na aula)

A5 - A aula de silêncio.

A6 - O silêncio enquanto executante da aula.

A4 - Eu acho que é um bocado dos dois.

Quais os estímulos que vos dão mais prazer?

A2 - Depende, porque eu gosto muito da música ao vivo mas às vezes tenho vergonha de estar uma pessoa estranha na aula, mas é a que gosto mais.

A6 - É a improvisação. Aquela que fizemos com o Miguel (música ao vivo) e a música com a voz.

A4 - Não sei. Gosto muito da música com voz e sem voz (específica para TDCont), e do silêncio, mas mesmo silêncio.

A1 - Gosto de todas as que são música. Dos ritmos gosto mais ou menos.

A5 - E gosto das com pessoas a cantar e das sem pessoas a cantar.

A3 - Música ao vivo.

Têm sugestões do que podemos explorar e que acham que poderia ajudar-vos a compreender melhor a relação música-dança na aula de TDCont?

A1 - Jogos.

A6 - Jogos de ritmo.

A2 - Aquelas coisas que fizemos há algum tempo, mais coisas dessas. (propostas apresentadas durante a Lecionação Acompanhada) E às vezes perceber melhor a música antes de fazer o exercício.

A6 - Improvisação com exploração dos instrumentos.

A3 - Eu gostei daquele que fizemos com o pianista com os sons agudos e graves.

A2 - Mas era muito difícil, porque tu precisas de mexer o outro lado do corpo mesmo que só mexas um.

Apêndice M – Grupo de Discussão 3 – dia 28/06

Como avaliam o que fizemos no estágio?

A1 – 100%

A4 – Positivo

A3 – Também positivo

Apontam alguma coisa negativa?

A2 – A pressa das aulas, porque tínhamos de acabar o estágio

A6 – Mais para o fim estava a ser uma seca porque nós queríamos fazer aulas mais fixes

A4 – Eu gostei de estar a repetir bastantes vezes os exercícios, porque ficava mais claro e fazíamos de outras formas, gostei de fazer exercícios novos...gostei de tudo!

Como avaliam a vossa prestação no estágio?

A2 – Eu acho que foi bem, algumas coisas sim [cumpri], algumas coisas não. Algumas partes dos exercícios, algumas não e algumas sim.

A3 – Acho que é como o A2

A1 – Não sei, mais ou menos, porque há coisas que ainda não sei fazer, por causa do comportamento...

A4 – Acho que foi como elas [as colegas] acho que correu bem, não foi muito bem porque se eu desse uma percentagem não seria 100%, seria tipo 95% para cima, porque são pequenos detalhes.

A5 – 50%, não sei...

A6 – 85%, porque já estava a ficar cansado nas últimas aulas

O que mais gostaram?

A2 – Da música ao vivo

A3 – Eu também gostei muito da música ao vivo

A1 – Também eu

A4 – Eu estou em dúvida entre a música ao vivo e sem música quando fazíamos os sons

A5 – Improvisações

A6 – Improvisação e música ao vivo. E das aulas de fazermos nós os sons.

O que menos gostaram?

A2 – Aulas sem música e alguns exercícios, mas não é por causa dos exercícios serem assim ou assado, é mesmo porque aquilo que está no exercício, não gosto, não é pela ordem das coisas nem nada. Por exemplo, swings (imagina que eu não gostava, porque até gosto) mas não é o exercício em si é mesmo só os swings. Não gosto do movimento, tipo do “corta o ar”, não gosto de fazer isto.

A3 – Eu não gosto das improvisações, e de algumas aulas de silêncio, quando temos que inventar os sons.

A1 – Não gostei das aulas sem som e não gostei da improvisação. Eu gostei daquelas aulas que eram em círculo e assim [alteração espacial dos exercícios].

A2 – Essas foram fixes.

A4 – Nada, gostei sempre de tudo

A5 – Pranchas, flexões, dos saltos...

Não gostas da aula de contemporâneo?

A5 – Sim. Eu gosto das aulas de contemporâneo, mas é cansativo.

A6 – Gostei de tudo.

Quais foram os músicos que mais gostaram e menos gostaram e porquê?

A2 - O que mais gostei foi o Jorge, porque as músicas eram fixes, ele era descontraído e senti-me relaxada. O que menos gostei foi o Hugo, porque era demasiado sério e não me sentia muito à vontade e porque as músicas eram quase sempre do mesmo género.

A1 – Do Samuel porque gostei da bateria. O que menos gostei acho que foi o Jorge porque não parecia ter muita experiência.

A4 - Não gostei muito do Hugo, pois achei-o um pouco sério de mais, senti-me desconfortável e apesar das músicas serem giras eram repetitivas. De quem gostei mais foi do Duarte, pois gosto muito de ouvir e dançar ao som da guitarra, foi fixe, não me senti muito desconfortável e adorei as músicas!

A6 – Eu gostei mais do Miguel porque sentia-me mais confortável e gostei menos do Hugo porque ele era muito sério e sentia-me menos confortável.

A5 – Gostei mais do Miguel porque toca bem e menos do da bateria e da guitarra elétrica porque faziam muito barulho.

A3 – O que menos gostei foi o Hugo porque era muito sério e era constrangedor e o que gostei mais foi do Miguel porque dava para perceber bem os ritmos e as batidas.

Sentiram que evoluíram a nível técnico e artístico?

A2 – Não sei, nunca vi. Eu acho que estou melhor.

A3 – Não sei, acho que estou igual. Um bocadinho melhor.

A1 – Melhor

A4 – Também

A5 - Acho que sim

A6 – Sim

Sentiram que evoluíram a nível musical?

A1 – Sim, tirei 5 a música!

A2, A3, A4, A5 e A6 – Sim

Sentiram que aprenderam mais sobre música e música na dança?

A2 – Eu aprendi melhor, como naquelas aulas em que nós tínhamos de escolher as músicas para os exercícios, aprendi que cada exercício tinha de ter não só o tempo certo, mas também a dinâmica, se era mais mexida ou mais mole, como tu dizias.

A4 – Igual

A2 – Já sabemos acompanhar melhor a música também.

A1 – Marcar os tempos.

Se tivessem que resumir o estágio numa palavra, qual seria?

A1 – Curioso.

A4 – Enriquecedor.

A5 – Fixe, divertido, cansativo e trabalhoso.

A1 – Uma boa experiência.

A3 – Uma aprendizagem.

A2 – Enriquecedor, interessante e cansativo. Divertido também.

A6 – Interessante.

A1 – Podemos ter aulas com música ao vivo se tivermos contigo para o ano?

Apêndice N – Entrevista a Jorge Silva

20 de junho de 2022, Escola Superior de Dança, Lisboa

Qual é a sua formação académica?

Aos 4 anos, comecei a estudar dança e aos 7 anos, música, e sempre foi um bocado paralelo. Até acabar o secundário, estive sempre em Vila Nova de Gaia, fiz o curso todo no Ginásio (o curso vocacional em ensino articulado) e tive aulas de música numa escola que pertencia a uns professores brasileiros, Norma Silvestre e Filipe Silvestre. Chamava-se Centro de Estudos de Música Barroca e já não existe há muitos anos.

Na continuação dos estudos, não queria sair muito daquela zona do Porto, e como lá não havia universidade de dança, portanto quase naturalmente, fui para a Escola Superior de Música, onde passei um semestre a tentar fazer qualquer coisa em Composição, e correu muito mal.

E foi nesse ano que dancei num projeto com a Amélia Bentes. Na altura, fiz parte da primeira Companhia Instável. E percebi que, se calhar, não me estava a apetecer não dançar. Então, larguei tudo e fui para Roterdão para a *Rotterdam Dance Academy*, que agora se chama *Codarts*.

Tirei o curso de dança, e paralelamente durante 2 anos o de Direção Coral, que depois desisti porque era focado quase exclusivamente em música de igreja.

Ao mesmo tempo, participei em cursos de verão ligados à música barroca, onde também tinha contacto com a dança barroca.

Desde os 15 anos que estou envolvido em arte digital [Demoscene], ou seja, primeiro com computadores na altura do MS-DOS, quando fazíamos produções de arte digital, produções multimédia, juntamente com música, programação, gráficos... E em 2000 começámos a organizar eventos em Portugal. Desde 2001 que organizamos a *InérciaDemoparty*, um desses eventos, e fundámos a Associação Inércia, que tem como fim divulgar a Demoscene em Portugal.

Portanto, isso faz parte também da minha formação, não, digamos, da académica, mas estive sempre ligado aos computadores e à arte digital.

E a nível profissional?

Quando eu tinha 14 anos, estava a jogar basquetebol e torci o pé, e não pude fazer aulas de dança durante uns tempos. E tinha uma professora que me disse “Então não tocas piano? Em vez de estares aí parado a assistir à aula, faz o favor de tocar”. Foi aí que comecei a tocar para dança, a aprender com os meus professores e a tocar para os meus colegas porque não podia dançar. Comecei a trabalhar no Ginásio quando acabei o secundário e já estava na Escola Superior de Música.

Quando fui para Roterdão estudar, logo no segundo ano comecei a trabalhar na universidade, também a tocar para aulas de dança, foram, portanto, raros os anos em que não estive a trabalhar neste ramo. Foi uma coisa natural, porque como bailarino - e depois como professor de dança - era muito fácil, para mim, perceber o que é que o professor queria, já que falava a mesma linguagem. Até aos dias de hoje desenvolvo essa atividade.

Em relação à dança, com 18 anos participei na primeira Companhia Instável, foi o primeiro projeto profissional de dança que fiz, o que me fez voltar a estudar dança. Depois, nos Países Baixos, logo no segundo ano, comecei a trabalhar em alguns projetos, primeiro ligados com pessoas da escola, depois fora. Quando acabei o curso, estagiei com o Guy Weizman e a Roni Haver que tinham o Club Guy & Roni. Logo a seguir, estagiei também na *Introdans* e dancei numa remontagem do Itzik Galili, na companhia dele. “*Chronocratie*” era uma peça com 14 bailarinos, que eram também músicos, com 7 pianos à volta de um colchão enorme que era o palco. E aos 25 anos, resolvi parar de dançar. Fiz uma audição para o Wim Vandekeybus e fiquei até a última, mas depois espalhei-me na improvisação e ele mandou-me embora. Pensei: “bem, se não vou dançar com este tipo, não vou dançar mais” e então parei, não voltei a dançar profissionalmente depois disso.

Continuei sempre a dar aulas de dança, especialmente quando voltei para Portugal, em 2005.

Dava aulas onde? No Ginásio?

Não, por acaso nunca dei aulas de dança no Ginásio. Estive lá um ano porque pensei voltar a dançar quando tinha 31 ou 32 anos e na altura fiz audição para o Paulo Ribeiro. Entrei para um projeto [“Jim”] e estive lá um mês e meio, mas depois, por razões artísticas, fui despedido. E como tinha largado todos os trabalhos em Lisboa, fui para o Ginásio. Estive lá a trabalhar durante um ano e foi fantástico rever os meus antigos colegas que lá eram professores, os meus antigos professores, uma experiência maravilhosa.

Mas não cheguei a dar aulas de dança lá, estava como músico acompanhador. Comecei a dar aulas de dança quando uma vez, na *Codarts*, houve uma grande reunião de professores o dia todo e eles tiveram de contratar um professor convidado para dar as aulas de aquecimento. Iam juntar, imagina, uma escola com 200 alunos em duas aulas: juntavam o primeiro e o segundo ano, 100 alunos num estúdio (os estúdios era enormes, mas mesmo assim...) e depois outros 100 alunos. Fomos falar com a direção, “não faz sentido nenhum, dividam ao menos, primeiro, segundo, terceiro e quarto”, e eles disseram que esta professora só estava disponível neste horário, ao que eu respondi “fazemos assim: eu dou as aulas ao primeiro e segundo anos e ela dá ao terceiro e ao quarto.” A proposta foi aceite.

E assim foi, comecei a dar aulas de dança. Isto foi no segundo ou terceiro ano do curso, e depois do estágio, quando voltei para Roterdão, era professor convidado. Trabalhava lá como acompanhador musical, dava aulas quando era preciso e também fazia parte da produção quando havia espetáculos que envolviam quer o conservatório de música, quer o de Dança. Cheguei a fazer esse trabalho porque ajudava especialmente nos ensaios, porque falava a mesma linguagem que os bailarinos e que os músicos. Era como se fosse um assistente musical, se era preciso ensaiar a partir do compasso 37, eu sabia qual era o movimento correspondente.

Quando voltei para Portugal, comecei a dar aulas numa escola privada aqui em Lisboa, Escola Dança Ana Köhler, onde estou há 17 anos. Entrei também para a Escola de Dança do Conservatório de Nacional, onde estive até ao ano passado, exceto aquele ano que fui lá para o Norte, para Viseu e para o Porto. Acompanhei igualmente aulas de aquecimento na Companhia Portuguesa de Ballet Contemporâneo e na Companhia Nacional de Bailado.

Paralelamente, tenho feito bandas sonoras para peças de dança, teatro, cinema, videojogos... continuo a ter bandas e projetos musicais com quem eu toco, estou envolvido nos computadores da arte digital, organizo e participo em eventos.

Qual foi a motivação para começar a dar aulas e qual foi a motivação para começar a acompanhar aulas?

Acho que uma das coisas que eu retenho com carinho do Ginásio é que, por parte dos vários professores, nunca houve aquela coisa de executar os movimentos sem reflexão. Ou seja, havia uma grande componente de consciencialização, não digo teórica, mas pelo menos refletida em relação aos movimentos que nós fazíamos, não era apenas dançar por dançar. Havia uma preocupação em perceber de onde vinha o movimento, porque é que se fazia o movimento. Isso deu-me uma capacidade analítica muito grande, o que, obviamente, tornou a transição para dar aulas de dança muito fácil.

Tivemos também uma grande formação em termos de vocabulário, terminologia e também *Laban Notation*. Esse tipo de formação complementar foi essencial para uma experiência académica do conhecimento, e com 18/19 anos estava a dar aulas, para mim inacreditável na altura. Estamos a falar há vinte e tal anos atrás...

Em relação ao acompanhamento musical, foi a história de ter torcido o pé. Mas quando fui para os Países Baixos, fazia aquilo porque era fácil para mim e ganhava-se uns trocos. Era melhor que servir às mesas e precisava de pagar o curso. Quando voltei para Portugal e percebi que não ia voltar a dançar, a motivação foi perceber que neste país, no campo da comunicação entre a música e a dança, não há muito mais para fazer. É muito complicado encontrar trabalho que não seja este tipo de acompanhamento musical, que nem sequer é muito fácil também de arranjar, porque ou se trabalha como *freelancer*, a tocar para os exames da *Royal* e as pequenas escolas, ou então tem que se ir para o Conservatório, onde a situação profissional é muito precária também, apesar de ter havido alguns esforços para melhorar as condições.

Estamos na Escola Superior de Dança, que é uma das duas escolas no país com formação superior de dança, e neste momento há apenas um acompanhador que nem sequer é a tempo inteiro, que sou eu. Portanto, é uma profissão em vias de extinção.

A motivação foi o facto de ser algo que fazia muito facilmente e bem, mas não, não há de facto uma motivação em termos de carreira, não aqui em Portugal, é muito complicado.

E sente que esta falta de condições que vocês têm é uma bola de neve? Não há condições, portanto, não há acompanhadores, portanto, vai continuar a haver aulas sem acompanhador musical, por isso as pessoas vão continuar a utilizar os métodos mais fáceis e mais baratos (música gravada) para dar aulas.

Acho que é uma bola de neve que passa por mais passos, porque apesar dos nossos esforços – e quando eu falo “nossos”, falo de nós, os acompanhadores, mas também de algumas pessoas que estão à frente de certas instituições - não há uma valorização do nosso trabalho, ou seja, a dança é o parente pobre das artes, em termos de apoios, dinheiros, valorização, e dentro do parente pobre, os parentes mais pobres ainda são os acompanhadores musicais, porque somos os primeiros a ser cortados quando há dificuldades financeiras. Portanto, como não há uma carreira para isto, os potenciais músicos não se interessam, e nem há sequer formação em Portugal. O que seria ideal era um curso na Escola Superior de Música, ainda por cima com o Instituto Politécnico de Lisboa, que alberga também a Escola Superior de Dança, mas é uma articulação que não existe. Há o acompanhamento musical de cantores, de orquestra, mas não há para dança. E

tem havido alguns *workshops* dados por outros acompanhadores mais antigos, mas não há de facto um curso que forme este tipo de músicos, e como não há um curso, não há acompanhadores, como não há acompanhadores, não há oferta de qualidade que os professores de dança possam pensar “vou buscar um acompanhador ali”. Eu e os meus colegas, no país todo, se chegarmos às 40 pessoas, é muito. Num universo de 11 milhões, é muito pouco, não é?

Essa bola de neve tem mais um passo, que é o facto de quando olhamos para o universo das escolas de dança, mesmo que houvesse recursos financeiros alocados para o acompanhamento musical de aulas, há uma grande falta de formação dos professores em trabalhar com acompanhadores. Tem havido alguns cursos, alguns seminários aqui e acolá, especialmente nesta escola, mas a grande maioria dos professores à volta do país nunca deram uma aula sequer com um acompanhador musical.

Nem há à-vontade para isso.

Claro, portanto, mesmo que haja dinheiro, não se vão pôr em xeque, porque há aquela questão de quando se está numa aula tem que haver um controlo por parte do professor, é ele ou ela a gerir a aula, mas o outro adulto também tem uma grande influência no decurso da aula, e se não houver esse à-vontade pode haver conflito, seja por insegurança ou o que quer que seja. Os professores, muitas vezes, não se querem pôr nessa situação.

O que é a musicalidade?

Já não sei quem foi que disse isto, mas uma das definições *text book* de música é a organização de sons no tempo, ou seja, se eu deixar cair este livro nesta mesa, isto pode ser música a partir do momento em que eu organizo este som naquele determinado momento. Se em vez de ser um livro a cair na mesa, se for uma sinfonia com instrumentos, também é música, porque são sons organizados no tempo. Assim como uma definição possível de dança é a organização de movimento no espaço. Uma pessoa a andar na rua não é dança, mas se pusermos um bailarino a fazer aqueles movimentos, no palco ou noutra sítio qualquer, do ponto A ao ponto B, pode passar a ser dança.

A musicalidade, eu diria que é a capacidade de colocar esses movimentos no espaço e no tempo. E quando nós falamos em bailarinos serem musicais acho que há diversas camadas.

Primeiro, há aquilo que nós ouvimos muito nas aulas de técnicas de dança, diria com mais ênfase na técnica de dança clássica, mas eu, enquanto professor de dança contemporânea, também refiro bastante, que é o facto de nós conseguirmos organizar acentos no movimento, numa determinada batida da música, ou seja o “5, 6, 7, 8”, estar lá a fazer o

passo. A segunda camada tem que ver com uma aproximação de um movimento à música, da interpretação de um movimento no carácter da música, ou seja, se eu estiver a dançar um *adagio*, ou a dançar uma coisa mais mexida ou menos mexida poder adaptar o movimento a esse tipo de música. Adaptar o carácter da dança ao carácter da música, seja mimético ou por contraste, se me for pedido isso. A terceira camada tem que ver com sermos capazes de esticar e condensar o movimento à medida que vamos dançando. Isto é algo que conseguimos ver, se o movimento é musical, mesmo se não houver música; o bailarino ser capaz de, em termos de dinâmicas, conseguir acrescentar tempo e tirar tempo, de modo que haja um ritmo ou que haja uma distância entre os acentos do movimento de modo que seja interessante ou que seja mais perto daquilo que o coreógrafo pede. Essas três camadas, para mim, são as principais da musicalidade.

No contexto de aula, o que considera ser o papel da música?

Eu diria que é fundamental. A música é o suporte de tempo, o suporte emocional, o suporte motivacional, a música é possivelmente o primeiro e mais seminal estímulo à dança. Quando pensamos como seria a dança nos tempos pré-históricos, imaginamos que alguém resolveu esticar uma pele de um animal que tenha sido utilizado para uma refeição sobre um pedaço de madeira e começou a bater com um osso, e aquilo começou a criar às pessoas aquela sensação de começar a dançar. Eu acho que a música, não só no contexto de aula, mas em qualquer situação de dança, é o primeiro e mais instintivo estímulo.

No contexto específico de aulas de técnica, acho que a música pode ajudar na compartimentalização estrutural do exercício. Pode ajudar a trabalhar diversas dinâmicas e ser a própria música uma ajuda pedagógica ao desenvolvimento da musicalidade. Acho que desenvolver a musicalidade numa aula de dança sem música é se calhar, impossível ou pelo menos extremamente difícil.

E também acho que a música é o suporte motivacional e daí ser tão importante ter um músico acompanhador, porque além daquilo que sabemos que fazem os músicos, que é adaptar o tempo para aquele grupo específico, ou se o professor tem uma ideia e quer improvisar na altura um tipo de exercício novo e ele pode adaptar a música imediatamente ou se é preciso esticar mais, ou se é preciso encolher, o músico está ali, mas além disso, o músico tem a capacidade de, consoante a situação da aula, reagir e alterar os estímulos motivacionais para que os alunos possam de facto trabalhar mais e melhor.

Qual é a relação que música e dança têm entre si?

Acho que depende. Há uma relação indissociável do ponto de vista do treino e da aprendizagem, no entanto, é perfeitamente possível haver performances sem música e, obviamente, perfeitamente possível ouvir música sem dançar. O John Cage provou como o silêncio também pode ser música, portanto acho que tudo é possível em termos de performance. Em termos da aprendizagem, acho que são indissociáveis. Acho que uma aula de dança tem de ter música, se uma aula de música tem que ter dança, isso já não sei... Não tem, claro, mas pronto, acho que tem uma ligação simbiótica nesse aspeto. Se calhar, se olharmos até para a própria questão da música em si, uma das peças fundamentais e mais emblemáticas do século XX é a Sagração da Primavera de Stravinsky. E que nunca teria visto a luz do dia se não tivesse sido uma encomenda dos Ballet Russes do Diaghilev, portanto, quanto é que a música deve à dança também é um bom ponto de discussão.

Qual é o seu processo de preparação da aula da parte musical?

É muito raro estar a preparar um exercício sem ter, pelo menos, o tipo de compasso na minha cabeça. Se estou a pensar que preciso desenvolver uma certa competência com os meus alunos, e estou a pensar num exercício que vai ajudar com diversas etapas a atingir aquele objetivo, imediatamente estou a pensar na maneira de fazer o exercício, já tenho na minha cabeça o tipo de compasso, isso é a primeira coisa, o tipo de compasso e o tempo. Depois há uma pesquisa de músicas, e muitas vezes, nem é bem uma pesquisa, é mais só lembrar-me que música é que pode encaixar aqui. Já trabalhei com música ao vivo, felizmente, nos Países Baixos, e é muito fácil para mim estar a pensar no movimento, no tipo de compasso e no tempo. Como um músico a olhar para o exercício, ouvir o exercício e acompanhar.

Quando tenho que usar música gravada, como todos nós, aquilo que acontece é que já tenho na minha cabeça a minha coleção de música, e qual é o tipo de compasso e os tempos de cada uma. Às vezes corre mal, porque penso que certa música tem o tempo certo, mas depois não tem.

Não consigo pensar num exercício ou num par de movimentos sem ter um tipo de compasso e um tempo associados, devido à minha formação, devido à pessoa que sou. Outras pessoas terão métodos diferentes.

Como é que definiria qualidade técnica e qualidade artística?

É engraçado, mais uma vez, uma coisa é quase indissociável da outra, porque à medida que a qualidade técnica vai subindo, se a formação é boa se os estímulos são bons, permite também desenvolver a qualidade artística, e eu acho que isso é o que nós devemos sempre almejar enquanto professores, que as duas subam ao mesmo tempo. Em termos de definição, para mim a qualidade técnica é sempre a capacidade que o aluno ou bailarino tem em usar as ferramentas anatomofisiológicas que tem para corresponder aos pedidos do professor ou coreógrafo. Ou seja, nós podemos sempre argumentar “[o aluno] está a fazer *plié* para um salto e se levanta os calcanhares, falta-lhe ali qualidade técnica”, mas isto também é tão relativo, porque temos, obviamente, casos de bailarinos que começaram com tudo mal, aquilo está tudo errado, mas depois chegam ao palco e são autênticas bestas. Portanto, daí também achar que a qualidade artística e a qualidade técnica estão muito juntas, porque se nós pegamos na parte técnica, do ponto de vista da coordenação, do conhecimento anatómico, da musicalidade, isso tudo, se isto depois, não é acompanhado com as capacidades artísticas também não serve de nada.

Porque, para mim, um bailarino que rode 7 piruetas, mas onde não há um prumo, não há uma musicalidade das piruetas, passa a ser só ginástica artística e eu acho que um bom bailarino não pode ter essas duas coisas diferenciadas. As qualidades artísticas são sempre aquelas que acompanham a interpretação mais uma vez de acordo com aquilo que o professor ou coreógrafo pede, que elevam a questão técnica ao ponto de nós já não olharmos para a técnica e estarmos só a fruir da interpretação. Ora, isso só é possível com uma qualidade técnica bastante avançada.

Ou seja, tentando dizer em poucas palavras... Se nós vemos um bailarino, e ele ou ela faz as coisas parecerem fáceis, isso denota uma boa qualidade técnica e uma boa qualidade artística, porque se vemos um bailarino e pensarmos “aquilo parece super difícil!”, se calhar, tecnicamente até pode ser muito avançado, mas artisticamente não está a passar nada, é ginástica artística. E nós temos fantásticas, fantásticos ginastas em Portugal e campeões do mundo, especialmente agora há pouco tempo, em pares e em grupos no Campeonato do Mundo no Azerbaijão, portanto, temos isso muito bem desenvolvido em Portugal. Agora, esse é o campo deles, o nosso campo é outro.

O que é que considera que a aula de técnica dança contemporânea precisa em termos musicais?

Acho que isso é muito pessoal, posso encontrar cinquenta mil pessoas com opiniões diferentes. Vamos estabelecer aqui algumas bases: primeiro, vamos assumir que estamos a

falar de uma aula de dança contemporânea integrada num curso onde já há técnica de dança clássica, porque nesse aspeto, acho que cada técnica contemporânea pode servir, entre outros, como um suprimento de algumas, digamos, falhas normais, estruturais que a técnica de dança clássica tem, porque não pode oferecer. A técnica de dança clássica tem um objetivo e tem uma formatação, [mas] há falta de compassos irregulares, há falta de ir para o chão, falta esse tipo de coisas que então a dança contemporânea pode suprir. Assim como, em termos estilísticos, não temos aulas de técnica de dança clássica com percussão, por algum motivo, se bem que se pode sempre fazer uma coisa diferente, mas normalmente é com piano.

Portanto, a técnica da dança contemporânea serve como complemento - não gosto de usar a palavra complemento, porque parece que é uma coisa secundária - mas vai suprir as falhas e vai ter o seu nível de igualdade em termos de ritmos, tipos de compasso, instrumentação, ou seja, também ajudar à cultura musical dos alunos, ouvir coisas diferentes, outro tipo de música, não quer dizer que não se possa fazer aulas de dança contemporânea com Tchaikovsky, também se pode.

A segunda coisa em relação aos exercícios que acho que é interessante, a técnica de dança clássica é muito completa do ponto de vista de acentuações e tipos de compassos diferentes, o uso de contratempos, anacrusas, síncopas, portanto isso é tudo muito completo na técnica de dança clássica. No entanto, cinge-se aos movimentos que tem e ao código já estabelecido, pelo que a técnica de dança contemporânea, poderá ajudar... Por exemplo o *swing*, nós não temos verdadeiramente um *swing* na técnica de dança clássica. Podemos aquecer, com uns *swings* à frente e atrás, mas não temos um *swing* com as partes todas que o *swing* tem, a suspensão, a transformação de energia potencial em energia cinética, aceleração, desaceleração, volta à suspensão. Não temos em clássico, e a técnica contemporânea usa isso. E como é que nós podemos utilizar a música para enquadrar todos esses passos do *swing*. E há tratados sobre isso, há quem goste de fazer num 6/8, há quem goste de fazer num 4/4, também não interessa agora.

A verdade é que musicalmente há várias maneiras de aproximar isso e cada professor terá a sua maneira. Há professores que gostam de pôr uma música como ambiente e fazer exercício completamente fora, conheço alguns, nada contra. Eu gosto que haja uma relação muito estreita entre a música e o exercício, e porque também a minha linguagem é muito baseada no *release*, na técnica de chão, gosto que seja algo que disponha bem as pessoas ou fiquem bem-dispostos, fiquem bem, com uma energia boa para dançar e não com a tensão que muitas vezes o clássico põe, especialmente quando é dado nos conservatórios e

é aquela coisa muito rígida. A música ajuda muito porque temos músicas com um grande espectro de variedade.

Dando aqui um bocadinho da minha opinião, eu acho que também ajuda a motivar toda a diversidade que nós temos de possibilidades, ajuda a motivar os alunos, se calhar, se eles conhecerem aquela música, vão se sentir mais animados para fazer um exercício.

Mas isso também no clássico.

Sim, claro, mas tem que ser música clássica à partida, no clássico.

Eu sou grande adepto em tocar coisas contemporâneas, estou sempre a fazer isso. Tive formação Vaganova e trabalhei com professores que exigiam aquela “musiquinha” mais simples e quadrada, mas mesmo em aulas de clássico de segundo ou terceiro ano, tocava jazz, Carlos Paião, Frozen e músicas da Disney, aquelas coisas todas para os putos, eles adoram.

E, se calhar, dá-lhes outra motivação para fazer os exercícios.

Essa é minha opinião, mas há professores da velha-guarda que dizem que não, porque eles ficam a pensar na música e não estão a trabalhar. Bom, tem a ver com contexto também, se for uma grande bandalheira, claro que não vou fazer isso, mas se estiverem a trabalhar bem, toco alguma coisa dessas, e logo aparecem uns sorrisos nos lábios, ficam mais contentes, mais bem-dispostos.

O que considera indispensável o professor de dança de saber de formação musical para transmitir aos alunos?

Acho que sensação de pulsação é a primeira coisa. Sensação de contratempo, que está intimamente ligado à pulsação, vem logo a seguir. Um contratempo ou dois vai-nos dar a sensação de ser uma divisão binária ou ternária, portanto, conceito de tipos de compasso. Quantos tempos e qual é a subdivisão. O carácter da música, se é *legato* ou se é *stacatto*, se é rápido, se é lento. Acho que isso é, digamos, estritamente básico e necessário.

Depois interessante é ter alguma cultura musical, saber que tipo de compositores existiram, as épocas, desde o renascimento, passando pelo barroco, clássico, romântico e depois, se bem que o clássico terminará talvez no romântico. Saber que, do ponto de vista da técnica dança clássica, que músicas foram compostas para que bailados e quem foram os compositores. É importante saberem que se o pianista está a tocar os quatro cisnes do Lago

dos Cisnes saber que foi o Tchaikovsky que escreveu, que é o mesmo compositor da Bela Adormecida e do Quebra-nozes. Em termos de formação musical, acho que é isso.

O que considera importante para a comunicação entre professor e acompanhador?

Bom, a primeira coisa - e é estranho dizer isto, eu sei, mas é a primeira coisa - tem que haver respeito. Eu sei que é estranho, porque nós devemos ter respeito por toda a gente na nossa vida, mas eu pensava que com a minha idade, à medida que ia avançando, que as pessoas iriam ter mais respeito por mim, mas continua a ser igual. Mas acho que o respeito é muito importante, porque, mais uma vez voltando ao que estávamos a falar das inseguranças, eu acho que os professores de dança ainda veem o acompanhador como alguém inferior, vi isso em muitos sítios onde trabalhei.

Numa aula de dança, a condução ou o tempo - não musical, o ritmo de acelerar mais a aula ou parar para corrigir - é da responsabilidade do professor. Mas o acompanhador é igualmente importante, especialmente na questão motivacional, na questão de quão rápido consegue reagir aos estímulos, quer do professor, quer dos alunos. Ainda existe nos tempos de hoje, infelizmente, alguma falta de respeito, falo obviamente pela minha experiência, porque eu sei que há acompanhadores que não têm a formação que eu tenho, uns estão a aprender agora e outros que já estão cansados porque já estão a fazer isto há 50 anos, portanto, eu compreendo isso tudo. Agora, a minha experiência é que já apanhei professores que se sentem ou ameaçados ou fragilizados e não respeitam, digamos, a responsabilidade e o espaço que eu tenho enquanto acompanhador. E eu compreendo, existem mil razões para isso, mas acho que é fundamental para a comunicação.

A segunda coisa é o tipo de linguagem usado, que eu acho que é extremamente subvalorizado. Às vezes, tem que ver um bocadinho com... eu não sei com o que é que tem que ver, na verdade, é pura especulação. Pode ser traumas de infância, não sei, mas há professores que pedem coisas hilariantes. Quando alguém me pede para tocar um pouco menos rápido, o que é que isto quer dizer?

Mais lento.

Pois... ou qualquer outro pedido. Eu acho que a linguagem utilizada é muito importante, especialmente quando é simultânea à música, ou seja, está a música acontecer e há indicação para o músico, que tem que ser ali imediata, assertiva e direta. E muitas vezes não há essa capacidade. A verbalização daquilo que um professor diz ao aluno é muito mais fácil e muito mais direta com a experiência do que dizer ao músico quando não há essa experiência. Portanto, se nós queremos uma música mais *stacatto*, basta pedir ao pianista

para tocar mais *stacatto*, mas se a pessoa não souber o que quer dizer *stacatto*, se não souber o termo, mais entrecortado, mais picado - não sei, eu já ouvi muita coisa na minha vida, coisas hilariantes... - mas pronto, tem que haver essa comunicação, têm de falar um bocado a mesma língua.

E por último, assim como a dança necessita do seu espaço - é muito difícil dançarmos quando está outra pessoa em cima de nós, correndo o risco de bater com os braços e com as pernas - a música precisa igualmente do seu espaço, e o seu espaço acústico é limitado. Quando estamos a tocar e está um professor a berrar por cima da nossa música, a bater palmas como se não houvesse amanhã, é muito difícil haver comunicação.

Por que vem também um bocado ao encontro do respeito, mas não é falta de respeito, é simplesmente não terem esse conhecimento. Bater palmas por cima da música... porquê? A música não está ali, clara? Se não está, então tem que se pedir para ser mais claro, mas a bater palmas, a gritar por cima "e vai, 5 6 7 8", contar os tempos por cima... isso é o tipo de coisas que vai desmotivar um músico. E então comunicação aí pode também piorar, portanto, haver esse respeito pelo espaço da música.

É preciso também ver que estamos a lidar com pessoas, não somos máquinas, não somos leitores de MP3 ou computadores. Somos seres humanos com as nossas fragilidades, quer os músicos, quer os bailarinos, sou ambos e sei perfeitamente que tenho fragilidade em ambos os campos.

E no final do dia estamos todos ali em contexto pedagógico, estamos ali para formar jovens bailarinos, jovens artistas, e isto envolve muitas emoções, envolve muitas qualidades humanas, e todos nós erramos. Há uma citação que diz "um bom ser humano tem tudo para ser um bom artista" e eu acho que é um bocado por aí, se formos boas pessoas, em princípio vamos ter boas qualidades humanas que se vão aplicar à parte artística, se somos pessoas de porcarias, se calhar não, e isso na aprendizagem nota-se muito.

O que considera serem mais valias para os alunos por terem música ao vivo?

Logo à partida, a capacidade de adaptação que o músico tem em tempo real, e estamos a assistir cada vez mais a desenvolvimentos tecnológicos que ajudam a encurtar um bocado a distância em relação à música ao vivo, temos *smartwatches* que podemos comandar sem termos que andar até ao computador, assim como algumas *apps* que têm a capacidade de controlar a velocidade, pôr mais rápido ou mais lento em tempo real, que é fantástico, aumentar e diminuir o volume, parar e pôr a tocar. Isto é incrível, mas nada disto, obviamente se assemelha à resposta em tempo real de modo humano e artístico àquilo que

está a acontecer, no estúdio. Portanto, essa adaptabilidade em termos de tempo, ritmo, caráter, volume, dinâmica..., portanto, essa capacidade é a primeira mais-valia.

A segunda mais valia é ter ali alguém que, digamos, “lê” o estúdio, alguém que consegue perceber os níveis de energia e pode ajudar a acalmar, ou a galvanizar. Tem muito que ver com os índices motivacionais, se estão todos a dormir, e de repente começo a tocar alguma coisa frenética para ajudar a acordar, isso é muito importante. É claro que o professor pode escolher uma música naquele momento para fazer isso, mas mais uma vez não é uma resposta em tempo real, não é uma resposta imediata, e às vezes o professor pode estar mais preocupado com os exercícios e fazer as correções, e não estar tão sensível também ao que se vai passando, essa, de facto, é outra mais-valia. O professor pode estar atento ao grupo se estão a fazer ao mesmo tempo, mas enquanto está atento aos corpos individuais quando corrige ou imediatamente antes, não está a ter a perceção do resto. O acompanhador, não só por causa da distância ser maior, mas também por ter uma visão mais abrangente e conseguir perceber esse tipo de coisas, é mais fácil, digamos, ter essa leitura do estúdio, da turma, portanto, pode reagir em tempo real a coisas que se calhar o professor até pode nem estar a perceber.

Outra mais-valia, desta vez para o professor, é ser muito mais fácil preparar uma aula e não ter que se preocupar com as músicas, sabes que isto vai ficar bem com um 3/4, então chegas e pedes, e o músico, se tiverem boa comunicação, se se conhecerem há algum tempo, se houver essa confiança de dizer “toca aí qualquer coisa” e vai sair bem de certeza. Isso ajuda o professor a ter mais energia, a ficar mais motivado a preparar aulas, porque ter que preparar a playlist no Spotify é uma carga de trabalhos e é sempre algo que era preferível evitar.

E ter outro adulto na aula, também para o professor, pode ser uma mais-valia. Isto depende, há professores que não têm isso, professores que se sentem fragilizados por ter outro adulto na sala que possa estar a julgar o seu trabalho, “ainda por cima é aquele gajo que também sabe dançar!” Eu acho que, especialmente quando dava aulas com músicos, era tão bom estar ali a partilhar com outra pessoa, com outro profissional. É muito bom o professor estar com alunos, mas é também muito bom estar com outra pessoa e juntos fazermos um par pedagógico para partilharmos dessa experiência, eu acho que isso, para mim, foi sempre muito mais gratificante em termos pessoais, em termos anímicos, dar aulas juntamente com o músico. A minha experiência nisso sempre foi muito positiva. Se eu fizer uma piada, e os alunos que são 30 anos mais novos que eu, não souberem o que é que está a acontecer, pelo menos aquele tipo está-se a rir, e isso dá-me alento para continuar.

Outra mais-valia é o facto de cada vez mais ver pessoas que gostam de improvisar, gostam de ir buscar coisas novas, é a surpresa, a novidade. Obviamente, não é seguro que aconteça, principalmente em clássico, e nos conservatórios, temos muitos acompanhadores que ainda trabalham exclusivamente com partituras. Estás a dar uma aula, seja contemporâneo, seja clássico, e marcas um exercício com uma música, uma musicalidade na cabeça, e de repente o acompanhador toca algo que não ouves há não sei quanto tempo que é fantástica, ou sei lá, lembro-me, por exemplo, no dia a seguir ao Salvador Sobral ter ganho o festival da canção, a primeira música que toquei quando cheguei à escola foi o “Amar pelos dois” e a malta “uau!” porque tínhamos acabado de ganhar pela primeira vez na história o festival da canção. Isso é super motivante, aquela surpresa, aquela descoberta de uma música que já não ouvia há não sei quanto tempo, isto mais uma vez para os índices motivacionais é gigante, e é uma coisa que nos podemos lembrar enquanto professor a fazer nossa playlist, mas não é uma surpresa para nós, para nós vai ser sempre “eu preparei isso exatamente isto” a não ser que me engane, carregue num botão qualquer e começa a tocar o “Toda a Noite” do Toy.

Portanto, essa novidade, essa fluidez, não só de repertório, mas essa surpresa que pode existir, acho que é muito importante. E é uma coisa que eu, enquanto acompanhador, tento fazer isso aos meus professores, tocar músicas que eles não estejam à espera, ou então eles estão a fazer um exercício e dizem qualquer coisa, por exemplo, no outro dia estava a tocar uma aula para a Sylvia e ela dizia, “...you have to turn the leg and then just let it go” e eu toquei a música do “*Let it go*”. Eu acho que isso é uma mais-valia.

Por último, acho que há uma mais-valia que é o enriquecimento da cultura musical dos alunos, porque apesar de já haver muita música gravada que nós possamos usar, estou a falar, obviamente, mais do ponto de vista da técnica de dança clássica, mas também do contemporâneo. Eu acho que é importante os alunos conhecerem mais música e às vezes, porque não podemos parar a cada exercício, dizer qual é o título da música e o compositor. É importante terem já os ouvidos habituados a ouvir coisas diferentes, ouvir estilos diferentes e ouvir algo que os enriqueça e que enriqueça a sua bagagem, se calhar, vão estar a ouvir um concerto, ouvir uma coisa qualquer [e a pensar] “Esta música? Eu já ouvi isto! Ah isto foi naquela aula que o acompanhador tocou!” Por isso eu acho importante ir diversificando a música nas aulas, não tocar sempre as mesmas coisas. Infelizmente há professores que não concordam com isso, que acham que tem que ser e mesma durante 3 semanas, a mesma aula, mas eu acho que é importante a diversificação das escolhas musicais para enriquecer a bagagem musical dos alunos.

Anexos

Anexo I – Portaria nº 225/2012

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 107/2012 de 30 de julho

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 133.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

É fixado, de harmonia com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 267/80, de 8 de agosto, na redação dada pela Lei Orgânica n.º 2/2000, de 14 de julho, o dia 14 de outubro de 2012 para a eleição dos deputados à Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores.

Assinado em 25 de julho de 2012. Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Introduziu -se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos — um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Importa então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 dos artigos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, todos do Decreto -Lei n.º 310/83, de 1 de julho, alterado pelo Decreto -Lei n.º 352/93, de 7 de outubro, e pelo Decreto -Lei n.º 74/2004, de 26 de março, dos artigos 1.º, 11.º e 13.º do Decreto- Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, alterado pelo Decreto -Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e do artigo 5.º do Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, manda o Governo, pela Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

— O presente diploma cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos I a VI da presente portaria, do qual fazem parte integrante.

— O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

— As disposições constantes no presente diploma aplicam-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Organização do currículo 1 — Os planos de estudo integram:

Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;

Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;

Carga horária total a cumprir.

— Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

— Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.

— As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.

— Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.

— Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

— As iniciações em Dança e em Música destinam -se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.

— As iniciações em Dança integram disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa.

— As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Artigo 4.º

Regimes de frequência

— Os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino.

— Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos III a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

— Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VIII à presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 12.º

Provas globais

— A avaliação das disciplinas de 6.º ano/2.º grau e 9.º ano/5.º grau, da componente de formação vocacional, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal.

— A realização das provas globais, referidas no número anterior, deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de provas finais e exames de equivalência à frequência e desde que em datas não coincidentes com provas, de âmbito nacional, que os alunos pretendam realizar.

— O departamento curricular competente ou estrutura equivalente deve propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, da qual conste o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

— Após a sua aprovação, a informação sobre as provas globais é afixada em lugar público da escola no decurso do 1.º período letivo.

— A não realização da prova global por motivos excepcionais, devidamente comprovados, dá lugar à marcação de nova prova, desde que o encarregado de educação do aluno tenha apresentado a respetiva justificação ao órgão competente de gestão e direção da escola, no prazo de dois dias úteis a contar da data da sua realização, e a mesma tenha sido aceite pelo referido órgão.

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo

somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português. Inglês. História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática. Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Formação Vocacional	630	630	1260
Técnicas de Dança (e)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	1665/1710 (1710/1755)	1665/1710 (1710/1755)	3330/3420 (3420/3510)
Oferta Complementar (i)	(90)	(90)	(180)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(i) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

A pluralidade de estímulos sonoros como ferramenta do aprimoramento das qualidades técnica e artística na Técnica de Dança Contemporânea com a turma do 1º ano do curso básico de dança na escola da Companhia de Dança de Almada

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português. Inglês. História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática. Ciências Naturais.			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	14	14	28
Técnicas de Dança (e)	10	10	20
Música	2	2	4
Expressão Criativa	2	2	4
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
<i>Tempo a cumprir</i>	37/38 (38/39)	37/38 (38/39)	74/76 (76/78)
Oferta Complementar (h)	(2)	(2)	(4)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Anexo II – Programa da Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea da CaDA Escola

Designação da Unidade Curricular	Técnica de Dança Contemporânea
Características da Unidade Curricular	Duração
	8 Anos
Docente Responsável	Bruno Jorge Duarte
Descrição da Unidade Curricular	<p>A Unidade Curricular de Técnica de Dança Contemporânea foca-se no desenvolvimento das competências técnicas, físicas e artísticas do aluno, através de técnicas de dança contemporânea e processos de performance.</p> <p>Os alunos desenvolvem e desafiam as suas capacidades e aptidões físicas através de exercícios preparatórios e de desenvolvimento fundamentados nas práticas atuais da dança contemporânea.</p> <p>Os alunos desenvolvem também a sua prática criativa, de vocabulário e movimento pessoal e a aplicação de princípios coreográficos e analíticos através de exercícios de composição e práticas de interpretação.</p>
Contato	
	As aulas acontecem em turmas mistas e têm uma duração entre 60 e 90 minutos.
Objetivos	<p>Ao concluir este curso, os alunos devem ser capazes de demonstrar competências através de uma série de requisitos em técnicas de dança contemporânea e processos criativos.</p> <p>As suas habilidades físicas incluem força, articulação, controle de resistência, coordenação e flexibilidade, bem como atenção aos detalhes, musicalidade, sentido de arte e segurança. Os alunos terão desenvolvido uma compreensão das diferenças nos seus físicos individuais e trabalham em direção a um nível profissional em termos de capacidades e vocabulário. A ênfase está numa técnica articulada e adaptável às demandas coreográficas das atuais formas da dança contemporânea.</p>

Objetivos Específicos – 1º Ano	
	<ul style="list-style-type: none">• Introdução aos elementos do movimento – tempo, espaço e energia.• Introdução e manipulação de diferentes qualidades do movimento.• Desenvolvimento da musicalidade através de vários padrões rítmicos.• Compreensão da flexibilidade e mobilidade da coluna vertebral e membros.• Perceção do alinhamento da coluna vertebral e da postura.• Consciência da importância e utilidade do alinhamento paralelo das pernas.• Consciência de grupo e de trabalho em grupo.• Desenvolver a etiqueta de estúdio, pontualidade, aparência e respeito pelo outro.• Aprender a receber, responder e manter <i>feedback</i>.• Introdução ao vocabulário da dança contemporânea:• Enrolar, arcos, curvas, espirais, torções, <i>bounce</i>;• Rebolar sentado, deitado e esticado;• Swing, slide, <i>jeté</i>, cambalhota.• Introdução ao trabalho de chão – diferentes formas de locomoção e ações de sustentação de peso ao nível do chão em pelo menos 3 partes do corpo.• Compreensão da utilização de alguns conceitos e termos técnicos da dança clássica no contexto contemporâneo.
Objetivos Específicos – 2º Ano	
	<ul style="list-style-type: none">• Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 1º Ano:• <i>Flat-back</i>;• <i>Contraction</i>;• <i>Lunge</i>;• <i>Triplets</i> – simples para frente, trás, lados e à volta;• Novas combinações dos elementos do movimento - espaço, tempo e energia.• Desenvolvimento da execução e manipulação de uma variedade de qualidades de movimento dentro de frases e ações.• Desenvolvimento da musicalidade através de vários padrões e frases rítmicas.• Familiaridade com os conceitos de improvisação através de tarefas de movimento.• Maior resistência e flexibilidade em ações da coluna e de corpo inteiro.• Locomoção ao nível do chão e ações de sustentação de peso em pelo menos 2

partes do corpo.

- Execução de frases usando múltiplos níveis e/ou direções.
- Introdução de exercícios de saltos com uma maior complexidade estrutural. Desenvolvimento de princípios básicos de consciência corporal, alinhamento esquelético e eficiência mecânica em movimento.
- Demonstração de desenvolvimento de flexibilidade e libertação em ações e poses de alongamento.

Objetivos Específicos – 3º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 2º Ano:
- *Scoop*;
- *Tilt*; □ *Granada*; □ *Pretzel*.
- Introdução aos conceitos de composição - improvisação e manipulação do movimento.
- Instigação do movimento a partir de uma variedade de fontes.
- Foco no controlo e isolamento de diferentes partes do corpo.
- Facilidade de entrada e saída de ações no solo.
- Força e facilidade na mudança de níveis e direções.
- Maior mobilidade e amplitude de movimento nas ações de coluna e parte superior do corpo.
- Execução de frases envolvendo várias transferências de peso.
- Articulação de qualidades dinâmicas variadas dentro de frases de movimento.
- Locomoção e ações de sustentação de peso ao nível do chão, de e para 1 ou 2 partes do corpo.
- Uso de maior flexibilidade nos membros com força e controlo estabelecidos.
- *Triplets*, para frente, para trás e para os lados com ações simples do corpo e braços.

Objetivos Específicos – 4º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 3º Ano:
- *Tour en l'air*.

- Consciência e coordenação da força do centro.
- Uso do alinhamento e *momentum* nas transições entre ações e níveis.
- Uso de exercícios de improvisação e aptidões de composição para desenvolver trabalhos de dança em si próprio.
- Demonstração do desenvolvimento do uso de peso e balanço como uma ação de qualidade de movimento.
- Demonstração de desenvolvimento de uma compreensão do corpo como um instrumento de design pela prática de tarefas de improvisação.
- Identificação e análise de elementos de composição.
- Ações de locomoção que mudam de nível usando inclinação, queda e deslizamento.
- Facilidade em entrar e sair de ações ao nível do solo.
- Força e facilidade nas mudanças de nível.
- Maior mobilidade, força, isolamento e amplitude de movimento nas ações da coluna e parte superior do corpo.
- Uso estabelecido de qualidades dinâmicas variadas dentro de frases de movimento.
- Locomoção e ações de sustentação de peso de e para 1 ou 2 partes do corpo.
- Uso de maior flexibilidade nos membros com força e controlo estabelecidos.
- Criação e execução de tarefas de improvisação.
- Manipulação de dispositivos coreográficos em coreografia própria.
- Utilização de estruturas básicas de composição de grupo em duetos e trios de coreografia própria.
- Facilidade e uso preciso da terminologia de dança contemporânea.

Objetivos Específicos – 5º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 4º Ano.
- Execução de frases envolvendo transferências de peso mais complexas.
- Introdução ao contato com improvisação e competências de parceria de dança contemporânea.
- Destreza e fluidez nas ações da coluna e membros.
- Facilidade com combinações complexas de níveis, direções e dimensões.
- Estímulos de movimento complexos e detalhados. Uso de variadas qualidades dinâmicas.

- Locomoção no nível do piso e ações de sustentação de peso de 1 ou 2 partes do corpo com uso evidente de práticas de dança.
- Desenvolvimento de vocabulário de movimento individual através do uso de processos de improvisação e coreografia.
- Capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas.
- Capacidade demonstrada para realizar uma variedade de estilos de dança contemporânea.
- Facilidade e uso preciso da terminologia de dança contemporânea.

Objetivos Específicos – 6º Ano	
--------------------------------	--

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 5º Ano:
- *Off-balance turns*.
- Destreza e fluidez de ações de coluna e membros até uma amplitude máxima de movimento com força e controlo proporcional.
- Facilidade em combinações complexas de níveis, direções e iniciações de movimento.
- Estabelecimento do uso de variadas qualidades dinâmicas com musicalidade e acentos.
- Introdução aos elementos de dança mais acrobáticos, por exemplo, no trabalho de chão e em parceria.
- Capacidade de cooperar de forma eficaz e responsável com outras pessoas em tarefas criativas.
- Capacidade de desempenhar repertório de uma variedade de estilos de dança contemporânea.
- Manipulação sofisticada de dispositivos coreográficos em coreografia própria.
- Introdução e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso de ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Introdução ao trabalho de isolamento e movimento residual.
- Iniciação ao suporte do peso no peito do pé - como navegar com peso e segurança enquanto apoiado no topo do pé.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Desenvolvimento de vocabulário de movimento individual através do uso de processos de improvisação e coreografia.

Objetivos Específicos – 7º Ano	
--------------------------------	--

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 6º Ano: □ *Barrel jump*; □ *Fan Kick*.
- Criação e execução de tarefas de improvisação prolongadas.
- Identificação e análise de elementos de composição.
- Capacidade estabelecida em elementos de dança acrobática, por exemplo em trabalho de chão e parceria.
- Interpretação de estruturas de grupo complexas em trabalhos coreográficos.
- Desenvolvimento e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Desenvolvimento do trabalho de isolamento e movimento residual.
- Evolução no trabalho de suporte do peso no peito do pé - como navegar com peso e segurança enquanto apoiado no topo do pé.
- *Tricks* - rolos multipartes, *handstands* de uma mão, pinos e rodas complexos.
- Dança em *grand plié* - mantendo o equilíbrio e a eficiência com os joelhos totalmente fletidos.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas.
- Capacidade demonstrada para realizar uma variedade de estilos de dança contemporânea.

Objetivos Específicos – 8º Ano

- Consolidação e extensão do vocabulário da dança contemporânea do 7º Ano.
- Consolidação estabelecida de elementos de dança mais acrobáticos, por exemplo em trabalho de chão e parceria.
- Interpretação de estruturas de grupo complexas em trabalhos coreográficos.
- Consolidação e manipulação de vocabulário de movimento individual através do uso ferramentas de improvisação e processos coreográficos.
- Capacidade de desempenho de repertório de uma variedade de estilos de dança contemporânea.
- Consolidação do trabalho complexo de isolamento e movimento residual.
- Iniciativa demonstrada na busca de experiências coreográficas e de desempenho

além do trabalho da disciplina.

- Dança em *grand plié* - mantendo o equilíbrio e a eficiência com os joelhos totalmente fletidos.
- *Controlled Descents-Tricks* para alcançar a segurança de uma queda sustentada.
- Capacidade de cooperar eficazmente e responsabilmente com os outros em tarefas criativas.
- Saltos com *fall* e técnicas de queda a partir do ar.

Referências

Storey, T. (2017). VCASS Dance Curriculum Handbook. Consultado em Outubro 10, 2018, do website do Victorian College of the Arts Secondary School: <http://vcass.vic.edu.au/>