



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

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

Bruno Jorge Duarte

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

Setembro 2020



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

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

Bruno Jorge Duarte

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

Setembro 2020

Agradecimentos

Às duas instituições a que posso chamar casa, e a todos os que as habitam – a Escola Superior de Dança, onde já vivi muitas vidas e tenho sempre o prazer de voltar, e cujos colegas e principalmente o corpo docente se tornaram uma rede de apoio; e à família que é a Companhia de Dança de Almada, a plataforma que me impulsiona a saltar.

Ao Alan Lucien Øyen, António Cabrita, Jorge Andrade, São Castro e Vítor Hugo Afonso, cujo trabalho tanto admiro, por gentilmente responderem às minhas perguntas; e ao Alain Platel, Crystal Pite, e Hofesh Shechter que, na impossibilidade de responder, demonstraram o seu apoio ao projeto através da disponibilização de recursos.

À Madalena Xavier, pela confiança, pela disponibilidade absoluta e pelo pragmatismo, tão importante.

Às minhas alunas, pela coragem de dar o passo em frente, muitas vezes no escuro, quando lhes peço para confiar.

Aos meus pais, irmãos e amigos, por serem um ponto de fuga.

Ao Luís, que sabe sempre para onde vão os guarda-chuvas.

O meu sincero obrigado.

Resumo

A presença em palco é uma das competências performativas de maior impacto em contexto cénico, mas é, frequentemente, sobreolhada nas aulas de Técnicas de Dança, em favor de um indispensável zelo ao desenvolvimento técnico. Toma-se como ponto de partida para a implementação prática deste estágio a interrogação acerca do valor da sua exploração, enquanto processo de fundamento artístico, em contexto pré-coreográfico.

Estabelece-se o presente Relatório de estágio como um relato da prática pedagógica aplicada, ao longo do ano letivo 2019/2020, nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea da turma de 7º e 8º ano do curso secundário de dança da Escola da Companhia de Dança de Almada.

Respeitando os princípios afeitos ao perfil do *creative reflective practitioner*, que se coadunam com a metodologia de investigação-ação aplicada, delimita-se como objetivo primordial a aplicação da noção de presença em palco enquanto estratégia para o desenvolvimento das capacidades técnicas e expressivas, em contexto da aula de técnica de dança contemporânea e, através de uma pesquisa diagnóstica baseada numa extensiva revisão da literatura e em instrumentos de recolha de dados como grupos de discussão, entrevistas e grelhas de observação, estabeleceram-se como principais recursos pedagógicos a aplicação da “*Small Dance*” enquanto ferramenta de desenvolvimento de *awareness* e uma intervenção pedagógica centrada no estabelecimento do foco e da projeção de movimento como prática integrada no trabalho técnico.

A observação dos resultados, ininterrupta desde o início da implementação do projeto, estabelece ambas as ferramentas como potenciais recursos de implementação permanente no trabalho com estudantes da mesma faixa etária, considerando que as opções pedagógicas conduziram o grupo de trabalho a uma maturação performativa evidente no que concerne à temática observada.

Palavras-chave: Técnica de Dança Contemporânea; Presença em palco; Foco; Consciência; *Awareness*.

Abstract

Stage presence is one of the performing skills with greatest impact in the scenic context, but it's often overlooked in Dance Technique classes, in favor of an indispensable zeal for technical development. As a starting point for the practical implementation of this project, we question the value of its exploration, as a process of artistic grounding, in this pre-choreographic context.

The present Internship Report is established as a description of the applied pedagogical practices, throughout the academic year 2019/2020, within the Contemporary Dance Technique classes of the 7th and 8th year of the high school level dance course at Companhia de Dança de Almada's School.

Respecting the principles related to the creative reflective practitioner's profile, which are consistent with the action based research methodology applied, the main goal is to bestow the notion of stage presence as a strategy for the development of technical and expressive skills, within the contemporary dance technique class context and, through a diagnostic research based on an extensive literature review and on data collection instruments such as discussion groups, interviews and observation grids, the application of the "*Small Dance*" as a tool for the development of awareness and a pedagogical intervention focused on establishing the focus and projection of movement as an integrated practice in technical work were established as the main pedagogical resources.

The observation of the results, uninterrupted since the beginning of the project's implementation, establishes both tools as potential resources for permanent implementation in the work with students of the same age group, considering that these pedagogical choices led the group to an evident performative maturation within the framework of the observed theme.

Keywords: Contemporary Dance Technique; Stage presence; Focus; Consciousness; Awareness.

Abreviaturas, siglas e acrónimos

A.C. – António Cabrita

A.L.O. - Alan Lucien Øyen

ATOD – Australian Teachers of Dancing

Ca.DA – Companhia de Dança de Almada

CMA – Câmara Municipal de Almada

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGS – Direção Geral de Saúde

EAE - Ensino Artístico Especializado

e.g. – *exempli gratia* (por exemplo)

ESEN – Escola Secundária de Emídio Navarro

GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e *Performance*

J.A. – Jorge Andrade

S.C. – São Castro

V.H.P. – Vítor Hugo Pontes

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, siglas e acrónimos	5
Índice	6
Introdução.....	8
I. Enquadramento geral.....	11
1.1. A Companhia de Dança de Almada.....	11
1.1.1. A Ca.DA Escola	12
1.2. A turma de 7º e 8º ano (2019-2020)	13
1.3. Recursos físicos.....	14
1.4. Recursos Humanos	14
1.5. Identificação do assunto/objeto a ser tratado	15
1.6. Objetivos gerais e específicos.....	15
II. Corpo teórico	17
2.1. O professor de dança enquanto pedagogo: ética e expectativas	17
2.2. As técnicas de dança contemporânea enquanto alicerce artístico	22
2.2.1. A(s) Técnica(s) de Dança Contemporânea: liberdade pelo conhecimento	27
2.2.2. Individualização da técnica: <i>o creative reflective practitioner</i>	30
2.2.3. Mapeamento de influências e reflexão sobre a prática	32
2.3. A presença: atributo de um corpo sensível.....	38
2.4. Consciência e propriocepção	42
2.5. A Small Dance	45
2.6. O foco externo enquanto fabricante de uma verdade performativa.....	46
2.7. Síntese.....	50
III. Metodologias de investigação.....	51
3.1. Investigação-ação.....	51
3.2. Instrumentos de recolha de dados	52
3.2.1. Grupos de discussão	52
3.2.2. Grelha de observação.....	55
3.2.3. Diário de Bordo	56
3.2.4. Entrevista	57
IV. Estágio	58
4.1. Plano de ação e procedimentos.....	58
4.2. Descrição e análise de dados	59
4.2.1. Observação estruturada	59

4.2.2. lecionação acompanhada.....	66
4.2.4. lecionação autónoma.....	69
Reflexões finais	82
Bibliografia	84
Apêndices.....	I
Apêndice I - Transcrições dos grupos de discussão	II
Grupo de discussão 1	II
Grupo de discussão 2	XVI
Apêndice II – Entrevistas	XXV
Alan Lucien Øyen.....	XXV
António Cabrita.....	XXVIII
Jorge Andrade.....	XXXI
São Castro.....	XXXIV
Vítor Hugo Pontes.....	XXXVIII
Apêndice III – Modelo de consentimento informado.....	XLII
Apêndice IV - Diário de Bordo: Transcrição parcial (Observação estruturada)	XLIII
Apêndice V – Modelo: Grelha de observação.....	XLVII
Apêndice VI – Análise gráfica dos resultados das grelhas de observação.....	XLVIII
Apêndice VII - Planos de aula	XLIX
Exercício 1 – <i>Across the floor</i> (Lecionação acompanhada).....	XLIX
Exercício 2 – <i>Across the floor</i> (Lecionação acompanhada).....	L
Aula 1 - Lecionação (19 de fevereiro a 11 de março)	LI
Aula 2 - Lecionação (30 de março a 22 de abril [c/ pausa letiva])	LXI
Aula 3 - Lecionação (27 de abril a 7 de maio).....	LXVII
Aula 4 – Lecionação (11 a 21 de maio).....	LXXVIII
Aula 5 – Lecionação (25 de maio a 4 de junho).....	LXXXIX
Aula 6 – Lecionação (22 de Junho a 9 de julho)	C
Apêndice VIII – Registos de vídeo	Consultar dispositivo usb
Anexos.....	CVIII
Anexo I – Projeto educativo da Escola da Ca.DA.....	CVIII
Anexo II – <i>The Small Dance: The Stand</i>	CXXIII

Introdução

A ideia de que alguém pode ‘ter presença’ como uma qualidade objetiva levanta questões acerca do que consiste esta presença (Goodall, 2008), e, no entanto, a sua existência é inquestionável, sendo documentada, segundo a mesma autora, desde o renascimento – enquanto nesta altura a presença em palco seria associada a qualidades sobre-humanas ou espirituais, o fascínio teórico sobre o potencial artístico do tema cresceu exponencialmente no séc. XX, já numa visão mais pragmática e científica.

A definição do conceito está, no entanto, longe de estar consolidada e, mesmo entre aqueles que com ela trabalham, experimentando-a no corpo, a presença em palco tem significados e implicações muito diferentes – enquanto, por exemplo, Vitor Hugo Pontes a relaciona com uma consciência do estar e da ação performativa, Alan Lucien Øyen encontra-lhe características energéticas:

If I were to reduce Stage Presence down to one thing, I would probably say “Energy”.
(...) It’s all those things we can sense, but not really knowing. The moment before snowfall. That someone’s pregnant. That something horrible just took place in a space. I don’t know if I can tell you how this energy can be manipulated, but I can certainly feel it myself during the act of *performance*. (...) It’s how the skin relaxes and contracts, where heat moves, weight shifts, breath’s altered. And all in response to thought.

(A. L. Øyen, comunicação pessoal, Fevereiro 24, 2020)

É entre esta multiplicidade de conceções que se procura encontrar pontos comuns que ajudem a estabelecer uma proposta metodológica, não definitiva mas alvitrada de modo a que possa vir a ser útil em contexto de trabalho - coreografando em companhias de dança contemporânea desde 2013, o estagiário encontra-se na situação privilegiada de trabalhar com adultos profissionais que, de modo geral, possuem a maturidade e experiência necessárias para, ainda que por conhecimento empírico ou intuição, explorar e manipular o seu próprio sentido de presença. Daí que a força motriz desta investigação se baseie na vontade de encontrar estratégias adequadas à exploração destas noções numa outra vertente do seu trabalho, com intérpretes em formação, mais jovens e cujo trabalho se centra ainda, fundamentalmente, no domínio técnico.

Importa salientar que esta exploração de capacidades expressivas tão complexas e ambíguas quanto estas com adolescentes e jovens envolve, necessariamente, um elemento de surpresa que torna o ato da procura num processo de exploração curioso – trabalhar com estes corpos que, de certo modo, estão ainda a encontrar o seu espaço cognitivo e social, a compreender a sua própria (re)organização física, já se afigura, muitas vezes, um desafio para o professor de técnica de dança. Tentar levar o aluno a atuar para lá da técnica, sem perder o controlo sobre ela, e a encontrar a sua presença e projetar subcamadas de significado, aflora-se um repto ainda maior.

Será que existe, então, uma fórmula-chave para uma presença em palco mais efetiva? E como a operacionalizar, com jovens, num plano preparatório, fora do contexto coreográfico?

A investigação resultante destas indagações deu origem ao presente relatório, onde se explana o trabalho realizado em estágio, ao longo do ano letivo 2019/2020, na Escola da Companhia de Dança de Almada. Assente em três fases estabelecidas pelo regulamento do estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança – observação estruturada, participação acompanhada e lecionação autónoma supervisionada – esta proposta metodológica foi implementada com uma turma de 7ª e 8ª ano do curso secundário de dança e é aqui transposta, formalmente, para um documento organizado em 4 capítulos.

Num primeiro capítulo, começa por contextualizar-se a realidade em que foi inserido o estágio, apresentando a Companhia de Dança de Almada e o estabelecimento de ensino a ela pertencente, que conta, à data de escrita deste relatório, com 22 anos de existência, bem como a turma com a qual se desenvolveu todo o trabalho de investigação.

Ainda neste ponto, alistam-se os objectivos gerais e específicos da investigação que, como se referiu anteriormente, se prendem com a procura da aplicação da noção de presença em palco no contexto da técnica de dança contemporânea, como forma de responder, por antecipação, a problemas interpretativos comumente encontrados no decorrer de um processo coreográfico.

No capítulo II explanam-se, através da revisão da literatura, os conceitos fundamentais à investigação em foco – iniciando pelos mais gerais, relativos à prática pedagógica em dança; passando pela análise da pluralidade das técnicas de dança contemporânea na atualidade, sublinhando a introdução do conceito de *creative reflective practitioner*, e chegando à reflexão acerca da noção de presença em palco e das competências que a constituem.

Já no capítulo III, o foco é a metodologia de investigação utilizada – investigação-ação - bem como uma breve exposição dos instrumentos de recolha de dados que a sustentam: as grelhas de observação, as entrevistas, grupos de discussão e o diário de bordo.

Por fim, no capítulo IV, descreve-se a prática pedagógica nas suas diferentes fases, contextualizando-a cronologicamente e em estreita articulação com os conceitos apresentados anteriormente.

É importante ressaltar que, sendo a técnica de dança assente, fundamentalmente, num processo de repetição, sistema este cujos resultados são de mais fácil perceção através da lente de alguma distância cronológica e, muitas vezes, não tão imediatos quanto seria esperado, se optou por, na descrição da fase de lecionação autónoma, expor e analisar os resultados numa lógica temática, em prol de uma fluidez de leitura e compreensão que, caso se optasse pela descrição exata e extensiva do plano de trabalho de cada uma das aulas, muitas vezes semelhante em metodologia e resultados, poderiam ser prejudicadas.

I. Enquadramento geral

Fundada em 1990, pela professora e atual diretora artística Maria Franco, a Companhia de Dança de Almada (Ca.DA), à data com o nome de Grupo de Dança de Almada, é uma companhia profissional de dança contemporânea. Financiada pela Câmara Municipal de Almada (CMA) e residente na cidade, a instituição é também apoiada pelo Governo de Portugal (Ca.DA, 2020).

Hoje, esta companhia profissional de dança contemporânea é um espaço de trabalho, para criadores e bailarinos, que promove e divulga a dança, através da criação coreográfica nacional, da formação artística, da sensibilização de públicos, das digressões nacionais e internacionais, e da organização de um festival internacional de dança contemporânea – Quinzena de Dança de Almada. Da sua atividade fazem também parte a intervenção na comunidade e a participação em ações de cariz social.

(CMA, 2015, p. 73)

Segundo a diretora artística da instituição, “a estrutura da companhia caracteriza-se por um núcleo fixo de bailarinos, em constante formação, com vista à qualidade e homogeneidade estética do trabalho” (M. Franco, comunicação pessoal, 29 de Abril de 2019).

Com um repertório total de mais de uma centena de peças, concebidas por mais de 50 criadores diferentes, esta companhia de repertório “tem por objetivo dar continuidade à criação artística nacional, apresentando autores reconhecidos e criadores emergentes, tendo como preocupação a qualidade técnica e interpretativa dos bailarinos, respondendo desta forma às exigências de cada coreógrafo e do público. Dando liberdade artística aos coreógrafos, procura-se desenvolver uma linha estética ligada a conceitos artísticos contemporâneos e ao valor intrínseco da dança” (M. Franco, comunicação pessoal, 29 de Abril de 2019).

Como referido anteriormente, a Ca.DA organiza, desde 1992, a Quinzena de Dança de Almada, um festival internacional “com objetivo de acolher os criadores nacionais e estrangeiros, na apresentação das suas criações ao público, tendo como mais-valia o encontro e a partilha de experiência de coreógrafos de diferentes nacionalidades, de origens

e distintas perspetivas artísticas” (M. Franco, comunicação pessoal, 29 de Abril de 2019). Hoje, este festival conta com uma vasta oferta que se estende desde espetáculos da Ca.DA e de companhias convidadas, uma Plataforma Coreográfica Internacional, onde anualmente são apresentados dezenas de trabalhos curtos, mostras de vídeodança, workshops, residências artísticas, encontros entre coreógrafos, seminários, entre outros (Ca.DA, 2019).

1.1.1. A Ca.DA Escola

Associada à estrutura da companhia de dança, e partilhando as mesmas instalações, a Ca.DA fundou, em 1998, um programa de ensino de dança, em vertente vocacional e de cursos livres - a Ca.DA Escola. Este estabelecimento de ensino assegura o funcionamento de aulas regulares, com vista à formação de bailarinos, provendo-os de ferramentas técnicas e artísticas, e no desenvolvimento geral de jovens e adultos.

O projeto aposta no ensino-aprendizagem de técnicas específicas - técnica Dança Clássica, Dança Contemporânea, Estúdio Coreográfico, Reportório Clássico e Contemporâneo e outras técnicas de Expressão Corporal e Performativas. (...) O projeto de formação artística da Ca.DA Escola é o corolário de um trabalho contínuo e empenho de professores e alunos.

(M. Franco, comunicação pessoal, 29 de Abril de 2019)

A Ca.DA Escola, que, desde setembro de 2014, exerce a sua atividade pedagógica nos estúdios do requalificado do Cineteatro da Academia Almadense, já viu passar pelas suas instalações mais de 1500 alunos, “dos quais ter-se-ão formado nesta área cerca de uma centena de profissionais” (CMA, 2015, p. 74).

O ano de 2018 veio trazer um alargamento da oferta formativa desta instituição, com o estabelecimento de um Curso Básico e Secundário de Dança (articulado), homologado pelo Ministério da Educação, por intermédio da DGEstE¹.

¹ Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.

A proposta pedagógica apresentada neste relatório foi desenvolvida com um grupo de trabalho constituído por 15 alunas, entre os 16 e os 19 anos (existe, excecionalmente, uma aluna com 22 anos), todas residentes no concelho de Almada.

Ainda que este seja um grupo em que, no ano de 2019, se agregaram duas turmas distintas e, conseqüentemente, composto por alunas do 7º (4 alunas) e do 8º ano (9 alunas) do Ensino Artístico Especializado (EAE), a maioria das integrantes desenvolveu todo o seu percurso académico nesta instituição, desde o 1º ano do EAE, ou integrando, antes disso, os cursos livres oferecidos pela escola a crianças até aos 10 anos (13 alunas), o que o torna bastante coeso e consistente em termos de trabalho.

Apenas duas das alunas integraram a escola mais tarde, uma no 4º e outra no 6º ano do EAE, através de audição, tendo tido uma rápida adaptação, tanto a nível técnico quanto relacional.

Existem também duas alunas que, tendo completado os 8 anos do EAE, continuaram a frequentar as aulas de técnicas de dança com a mesma turma.

Este foi o grupo selecionado para implementação da proposta apresentada, não só pelo nível técnico das suas constituintes, assente num considerável número de aulas de técnicas de dança por semana e que permite uma abordagem a um trabalho mais performativo sem o risco de, com isso, descurar a componente técnica, mas também pela idade das alunas, o que lhes confere um maior nível de maturidade, necessário à proposta a desenvolver – de acordo com Sanders (2013), no estágio etário em que as estudantes se encontram, entre o final da adolescência média e a adolescência tardia (dos 18 aos 21 anos), observamos a consolidação da maturação física (nos adolescentes do sexo feminino, este é já um estágio com poucas alterações, considerando o rápido desenvolvimento nos dois anteriores), psicológica e comportamental do indivíduo: dão-se a estabilização das habilidades de raciocínio mais avançadas, como o pensamento hipotético, lógico e abstrato, conferindo ao adolescente a capacidade de se projetar em situações não experienciadas; bem como a consolidação da metacognição.

O facto de algumas das alunas terem também interesse em continuar os estudos em dança, a nível superior, confere também uma responsabilidade ao resto do grupo que é sentida em situação de aula, ao nível do empenho e seriedade no trabalho.

A Ca.DA Escola está instalada no edifício da Academia Almadense, remodelado em 2014, e possui um conjunto de 3 estúdios de dança, todos equipados com espelhos, chão com caixa-de-ar e linóleo, bem como sistema de som e ar condicionado.

O estúdio 1, onde a Ca.DA exerce a maioria das suas atividades, é também equipado com um quadro de apoio às aulas, sistema de vídeo e um piano.

Os estúdios 1 e 2 possuem janelas largas que, para além de permitirem a entrada de luz solar durante todo o dia, dão acesso a uma varanda partilhada, na fachada do edifício.

No estúdio 3, o maior da instituição, é possível encontrar, não só, uma vasta área designada à prática de dança, mas também uma zona de guarda roupa, uma zona de fisioterapia (equipada com 2 marquesas e material de apoio) e uma pequena sala de arrumos e apoio, equipada com frigorífico, congelador e micro-ondas.

A instituição possui ainda balneários masculinos e femininos (com uma área para professores), uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, gabinetes de gestão, administração, comunicação e marketing, partilhado com a Ca.DA, um *foyer*/zona de espera para os alunos e respetivos encarregados de educação e ainda uma secretaria própria que funciona também como gabinete da direção pedagógica.

No ano letivo de 2019/2020, a Ca.DA Escola conta com uma equipa de cerca de 14 profissionais fixos, distribuídos entre professores (9), equipa técnica (2), de apoio médico (1) e de limpeza (2).

Acresce, ainda, a este número, um grupo de professores convidados que, por um período mais curto, dirige as disciplinas complementares dos cursos vocacional e de EAE.

Tabela 1 – Recursos humanos da Ca.DA Escola:

Campo	Área de intervenção	Nº de profissionais
Ensino	Técnica de dança clássica	5
	Técnica de pontas	2
	Técnicas de dança contemporânea	4
	Reportório clássico	3

	Reportório contemporâneo (projeto coreográfico)	1
	Estúdio coreográfico	1
	Barra de chão	2
	Dança para bebés	1
	Dança e movimento para séniores	1
Apoio funcional	Música	1
	Produção e secretariado	1
	Fisioterapia	1
	Comunicação e marketing	1
	Equipa de limpeza	2

Tabela 1 - Organização dos recursos humanos da Ca.DA Escola.

O projeto de estágio concebido como preparação da intervenção pedagógica em análise partiu de pressuposto relativamente invulgar – considerando que o estagiário colabora com a Escola da Ca.DA desde 2014, e com o grupo de trabalho em específico desde 2016, parte-se já de um nível de conhecimento prévio das capacidades e características dos alunos.

Neste sentido, e tendo-se encontrado uma fragilidade interpretativa em alguns trabalhos, pelo menos quando comparada ao nível técnico do grupo, procurou conduzir-se uma investigação que respondesse a esta necessidade – como trabalhar a presença em palco num contexto pré-performativo (ou pré-coreográfico)?

Os seguintes objetivos foram traçados com o propósito de servir como linhas de orientação estratégica ao projeto de investigação-ação em análise.

Partem, como referido acima, de um conhecimento profundo da instituição de acolhimento e da aferição de um foco de fragilidade ao nível das capacidades interpretativas do público-alvo – alunos dos 7ª e 8º ano do curso vocacional da Escola da Companhia de Dança de Almada.

Estabelece-se também, como ponto de partida, a curiosidade do mestrando em relação à exploração das temáticas propostas, facto que, aliado à identificação de uma necessidade, estimulou o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre a prática.

Objetivo geral:

- Aplicar a noção de presença em palco como estratégia para o desenvolvimento das capacidades técnicas e expressivas no contexto da aula de técnica de dança contemporânea.

Objetivos específicos:

Os objetivos específicos, subordinados ao objetivo geral do projeto, estabelecem parâmetros mais concretos, de forma a viabilizar a sua aplicação em contexto prático:

- Estabelecer a consciência do foco como prática integrada no trabalho técnico da aula de dança contemporânea;

- Introduzir a *Small Dance* como ferramenta técnica e artística de desenvolvimento de *awareness*;

- Incentivar a exploração da qualidade e expressividade do movimento dentro da linha estética proposta;

- Consciencializar os alunos para o potencial expressivo de uma abordagem não narrativa ao movimento;

- Estimular processos individuais de desenvolvimento de uma presença performativa transponíveis para contexto de obra coreográfica.

II. Corpo teórico

As práticas pedagógicas em dança e, conseqüentemente, o papel do professor, alteraram-se consideravelmente ao longo das últimas décadas (Sööt e Viskus, 2013). Os autores consideram que, apesar de o modelo tradicional de ensino, em que o professor é o depositário de conhecimentos e o processo de transmissão geralmente expositivo, seja ainda generalizado, existe cada vez mais um esforço atualização entre profissionais, e que a mudança do conhecimento abstrato para o conhecimento empírico mudou a relação entre professor e aluno.

It is now widely accepted that transformation of dance content knowledge into knowledge for teaching and learning involves far more than dance technique and control, and that teachers need a wide range of teaching strategies to motivate and engage their students.

(Sööt & Viskus, 2013, pp. 290-291)

O professor de técnicas de dança do séc. XXI deve compreender o ensino de forma holística, encarando o aluno como um ser humano único e completo (Sööt & Viskus, 2013) - tal como qualquer professor de qualquer outra disciplina, tem ainda à sua responsabilidade, aliados à educação dos alunos, a segurança e o conforto de um grupo de estudantes que, frequentemente, é bastante diverso no que toca a necessidades especiais ou carências específicas. Neste sentido, e como instrumento orientador para o professor de dança, a *Australian Teachers of Dancing (ATOD)* (s.d., p. 1-2) criou uma lista de diretrizes, transcritas e explanadas abaixo, de forma a auxiliar o educador no processo de ensino, aclarando as expectativas a si adjudicadas:

- **As aulas e atividades devem ser planeadas adequadamente**

A preparação da aula (e da progressão entre aulas) é um elemento essencial no trabalho do professor, numa ótica de planificação coerente e estratégica, de forma a estruturar o conhecimento transmitido numa lógica de *build-up*.

Regular training leads to adaptation mechanisms; the body adjusts to what is demanded. However, if the load is increased too rapidly the body's adaptation lags

behind. The risk of chronic overload and acute injuries increases. This can be prevented by means of a good training plan.

(Simmel, 2014, p. 237)

Um professor que não planifica o processo de ensino estará, no parecer de Snow (2006, p. 61-63), numa situação de fragilidade, provavelmente transparecendo falta de confiança e parcialidade na transmissão dos conteúdos, privilegiando, ainda que inconscientemente, matérias preferidas ou em que se sintam mais à vontade, e negligenciando outras.

- **Um ambiente seguro é imperativo**

Para além das regras básicas de segurança que qualquer espaço de utilização pública, principalmente um que seja frequentado por crianças, deve seguir, o professor deverá garantir um ambiente de seguro e confortável para os alunos, livre de discriminação, assédio ou abuso (ATOD, s.d., p. 1).

- **Tratamento**

Do ponto de vista da conduta, e tendo em consideração que cada aluno terá diferentes especificidades no que toca à necessidade de atenção e *feedback*, o educador deverá assumir um papel de respeito e tratamento indiferenciado para com todos os alunos de forma justa.

Esta procedimento deverá estar acima de questões de género, raça, local de origem, potencial atlético, cor, orientação sexual, religião, opiniões políticas, status socioeconómico ou quaisquer outras condições (ATOD, s.d., p. 1).

Ainda no que concerne a temática da multiculturalidade e identidade, Sööt e Viskus declaram:

Supporting cultural identity in a dance class is a prerequisite of good conduct in a multicultural environment. A teacher who has specialised in dance must also manage socio-cultural problems. Resulting from the particular nature of the dance of art towards body brings about the topics of sexuality on stage and in class, homosexuality, and gender.

(2013, pp. 298)

- **Contacto físico**

O contacto físico com o aluno deverá ser apropriado e limitado ao estritamente necessário, no momento da correção técnica – em relação a este ponto, a ATOD alerta para a consciência do poder que o professor de dança tem sobre o aluno, e da confiança que este deposita no primeiro (ATOD, s.d., p. 1).

Amorim, na sua recolha de recomendações de nível prático no campo da intervenção pedagógica, efetuada ao longo de 14 anos de trabalho com a metodóloga Bárbara Fewster, denota a importância de “corrigir os alunos tocando apenas com um dedo, situando o ponto exacto da correção, tornando-a mais precisa para o aluno” (Amorim, 2006, p. 78).

- **Proteção da criança**

Compreender e respeitar os direitos e proteção da criança e jovem².

- **Desenvolvimento profissional**

De forma a poder dar resposta formativa adequada e atual num mundo em permanente mutação, e em que a informação é ininterruptamente atualizada, é expectável que o professor invista, regularmente, na sua própria formação, evitando a desatualização e, até, a estagnação, como, de resto, se desenvolve adiante, no capítulo 2.1.

Nas palavras de Casanova, “a formação contínua de professores surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. O processo de aprendizagem está em íntima consonância com a motivação para aprender mais e melhor. Os professores terão que sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade ou por necessidade” (2015, p.1). Sööt e Viskus acrescentam:

The increase in the relative importance of self-regulation and reflection has brought along the fact that nowadays it is not sufficient enough to just teach the steps through a direct

² Em Portugal, regulamentados pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, criada pelo Decreto-Lei n.º159/2015 de 10 de agosto.

method. Individuality, creativity, and subjective approach towards the learner and the learning process have an essential role to play. (...) The acquired, directed and perceived reflection of one's studies supports the speciality based development of the teacher. The increasing vagueness of borders between different art forms requires willingness to introduce and to acquire new means and devices. (...) The aim of the teacher is to be a catalyst, a filter, and an analyst in bringing the new means into use.

(2013, pp. 297-298)

- **Não deve ser exigido ao bailarino dançar quando lesionado ou incapacitado**

O professor deve estar consciente das lesões e/ou incapacidades do aluno, aconselhando-o no processo de gestão do esforço e decidindo, conjuntamente, se, em aula ou momento de apresentação pública, o aluno apresenta condições para desempenhar o que lhe é exigido – “pressure to perform with an injury may result in negative physical and psychological consequences” (ATOD, s.d., p. 1).

- **Objetivos**

Desenvolver as capacidades, o conhecimento e as experiências dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir que todos recebem igual atenção e oportunidades (ATOD, s.d., p. 1), é, sempre que possível, o equilíbrio expectável. Um *feedback* diferenciado e adequado a cada estudante permite ao professor assegurar uma relação agradável com a turma enquanto mantém um controlo sobre a situação de aula.

- **Dançar dentro das capacidades pessoais**

Em linha com o referido no ponto 7, o professor deverá estar consciente das limitações físicas (ótimas) no aluno e, a partir daí, adequar o grau de exigência física, no sentido da prevenção de lesões e/ou algum tipo de dano psicológico. Discorrendo sobre um contexto coreográfico, mas com uma ideia geral que se poderá aplicar à Técnica de dança contemporânea, Xarez (2012) traça que “o que interessa identificar no contexto da dança são as situações coreográficas de maior risco (...) em que os coreógrafos menos conscientes pretendem ir além dos limites físicos e fisiológicos (que desconhecem ou desrespeitam) pondo

em risco a saúde dos bailarinos. Por outro lado, é necessário também estar atento a situações coreográficas que aparentemente não comportam nenhum risco, mas que, repetidas até à exaustão, podem igualmente ter um efeito nefasto para a saúde dos bailarinos” (p. 50).

- **Supervisão**

Todas as atividades deverão ser adequadamente supervisionadas, garantido assim uma prática e um ambiente o mais seguros possível (ATOD, s.d.).

- **O professor de dança deve conhecer primeiros socorros**

O conhecimento básico de primeiros socorros deve ser um dos cuidados primários de qualquer educador, independentemente do ramo ou nível de ensino.

Quick and competent first aid has a considerable impact on the healing process following acute injuries. Restricting the bleeding in the tissue is of primary concern. The “RICE”³ method covers all aspects of first aid for injuries to soft tissue.

(Simmel, 2014, p. 202)

- **Registos**

Um registo sobre todos os casos de lesão ocorridos, ou não, em aula, bem como uma lista com a informação médica relevante de cada aluno deverá ser mantida pelo professor ou pela escola, de forma a que possa ser consultada com celeridade em caso de emergência ou necessidade. Um número de telefone de emergência deverá, também, encontrar-se junto desta informação.

- **Regras de conduta claras, antes, durante e depois das aulas de dança**

O respeito das regras de conduta no estúdio são uma conjectura essencial ao salutar desenvolvimento de uma aula de técnica de dança e de convivência em ambiente de ensino.

³ “RICE method: R Rest = Immobilize the injured body part. I Ice = Cool it using towels soaked in cold water, or an ice pack, for approx. 20 minutes. Caution: do not place ice directly on the skin! C Compression = Use a compression bandage to prevent blood and interstitial fluid from dispersing into the surrounding tissue. Caution: do not wrap the bandage too tightly. E Elevation = Elevate the injured body part above heart level” (Simmel, 2014, p. 202).

Estabelecidos os códigos deontológicos e os fundamentos pedagógicos de atuação do docente, importa também refletir acerca da metodologia praticada - neste caso específico, as Técnicas de Dança Contemporânea - estabelecendo as suas bases e explorando os seus limites, considerando que o conhecimento empírico, por mais eficaz que possa ser, carece sempre de um conhecimento teórico que o sustente.

Technique signifies manners, ways, and capabilities involved in implementing systematic technical knowledge. Thus in a general sense, technique can be any manner in which basic physical movements are used, and is sometimes associated with non-scientific activities. (e.g., dance technique, flower arranging technique).

(Isman, 2012, p. 209)

Na definição genérica citada, Isman confere especial atenção aos métodos e estilos empregues na implementação de um sistema de conhecimento – se, a este conceito, acrescer o signo da dança, a técnica torna-se também num processo centrado na eficácia mecânica de um corpo que “funcionará simultaneamente como agente, instrumento e objeto” (Nascimento, 2018, p. 76). A mesma autora acrescenta que “a dança, enquanto arte performativa passa, indiscutivelmente, por processos de aprendizagem, expressão e representação em que o corpo é o principal agente, tornando-se, assim, a técnica enquanto meio, incontornável” (2017, p. 75).

A dança clássica é, segundo Minden (2005), a primeira técnica (ou, na sua origem, linguagem) de dança codificada identificável na dança teatral do ocidente, tendo como origem os *ballets de court*, na França do séc. XVI. No entanto, historicamente, não existe forma de apontar o início inequívoco da(s) técnica(s) de dança contemporânea, considerando que, e empregando o nome da instalação de 1999 do artista Maurizio Nannucci, “All art has been contemporary”. MacMahan exemplifica a questão problematizada, que caracteriza como ‘o paradoxo da dança contemporânea’:

A standard bearer of classical modern dance, even Martha Graham’s school was titled the “School of Contemporary Dance” when it was initially founded in 1926. But as

contemporary dance continues to evolve with the current time, classical modern dance finds its association progressively more fleeting.

(2019, p. 12)

Se a origem da dança contemporânea como a conhecemos hoje é controversa, já a aurora das técnicas de dança moderna é de mais fácil identificação - segundo McMahan (2019), enquanto na Europa do início do século XX, a tradição da dança teatral estava amplamente centrada no Ballet, numa América em plena depressão económica, e em que a classe trabalhadora não sei identificava com os temas aristocráticos da dança clássica, um grupo de coreógrafos modernistas emergiu, trabalhando no sentido de investigar novas formas de movimento, “uniquely American” (2019, p. 6) e, conseqüentemente, de mais fácil afinidade para o cidadão comum.

Foulkes (2002), acrescenta que a dança moderna cresceu exponencialmente na década de 1930, sustentada pela pesquisa, no campo artístico, de uma ‘American way’, uma investigação que favorecia uma abordagem experimental, reconhecia o carácter da população e se avivava a tradição democrática, naquele que era um país, como mencionado, em plena depressão económica. Segundo o autor, a luta pela sobrevivência era propícia à fluidez de papéis sociais e essa fluidez criou uma plataforma para um grupo emergente de mulheres que criavam fortes *statements* artísticos com os seus corpos.

McMahan (2019) descreve que este grupo de coreógrafos, onde se incluem Martha Graham, Doris Humphrey, José Limón, Lester Horton e, posteriormente, Merce Cunningham, entre outros, inicia a criação de novas obras coreográficas, e conseqüente novo movimento, refletindo as suas vivências e o seu tempo. Segundo o autor, depressa assoma a necessidade de estabelecer técnicas de treino, de forma a dotar os seus intérpretes de ferramentas práticas, úteis às especificidades coreográficas de cada um deles.

While the choreographers’ initial purpose for creating new techniques of movement served chiefly to train their dancers to successfully execute their choreography, several of these vocabularies ultimately developed into the codified techniques, now recognized as the “classics of modern dance”.

(McMahan, 2019, p. 8)

O mesmo autor descreve que estas ‘técnicas moderna clássicas’ dotam os bailarinos de uma estrutura que reforça a sua resposta neuromuscular e estabelecem importantes conceitos-chave, reforçando que, tendo sido desenvolvidas e maturadas ao longo de décadas, estas técnicas foram construídas para oferecer, aos bailarinos, ferramentas que facilitam uma expansão efetiva de conhecimentos e uma integração de conceitos como a forma, o espaço, o esforço e o tempo (McMahan, 2019).

Apesar das suas diferenças conceptuais, através do cruzamento dos principais eixos de ação de cada uma destas técnicas, é possível encontrar um conjunto de pressupostos técnicos e estruturais transversais a todas elas - Kimmerle e Laurence (2007) sugerem uma organização categórica das ações corporais comuns e que, quando abarcada na sua totalidade, numa configuração estruturada em conformidade com os princípios do treino, engloba uma visão ampla dos pressupostos de uma aula de técnica de dança moderna/contemporânea, no que toca a ações de carácter físico/técnico:

Tabela 2 - ações corporais funcionais:

Control of center: stationary	<ul style="list-style-type: none"> - Alignment of the total body - Weightbearing on two feet - Stabilization of pelvis/shoulder girdle with moving limbs - Isolation of pelvis/shoulder movement
Changing base: balance	<ul style="list-style-type: none"> - Shifting balance to one foot - Shifting balance to toes - Stepping into a new balance - Losing balance: fall - Regaining balance - Transition to and from the floor
Arm and leg gestures	<ul style="list-style-type: none"> - Isolating and controlling arm and/or leg movements - Coordinating arm and/or leg movements
Rotation	<ul style="list-style-type: none"> - Direction change - Turn on two feet - Turn on one foot - Turn in the air - Traveling turn
Elevation	<ul style="list-style-type: none"> - Take-off on one or two feet - Land on one or two feet - Horizontal and vertical flight - Flight with changing body or limb positions

Locomotion	<ul style="list-style-type: none"> - Locomotor patterns of walk, run, skip, hop, leap, jump, slide - Combination of several patterns
------------	--

Tabela 2 - Categorias e subcategorias funcionais de ações corporais (adaptado de Kimmerle & Laurence, 2007).

O mesmo acontece em termos estruturais – não obstante ao facto de cada uma destas técnicas partir de uma necessidade de exploração de uma abordagem individual, segundo Meenan (2013), um respeito aos princípios do treino, aliado a uma inevitável contaminação conceptual inerente ao trabalho em dança, que se faz pela partilha, resulta numa organização do trabalho técnico que, não sendo idêntico, se torna muito semelhante entre estas técnicas.

Ekert aponta:

Keeping in mind the general flow traveling from beginning to warm-up to deep work (...) the exercises are assigned an order that provides a thorough and safe progression for the body. Day to day, variations occur within each exercise, but the template remains fairly constant over a semester or course.

(2003, p. 88)

O mesmo autor sugere uma organização seccionada da aula de técnica, cujas fases, ainda que descritas em parâmetros gerais, seguem uma lógica de progressão que se coaduna com as principais normas de uma prática segura:

Tabela 3 - Organização genérica de uma aula de dança moderna/contemporânea:

<i>Beginning /Warm up</i>	O objetivo é a preparação do corpo para o trabalho que lhe seguirá, pelo que deverá incluir movimento de todas as articulações que serão solicitadas, através da ativação de todos os principais grupos musculares. Para isso deverão realizar-se movimentos de flexão/extensão; adução/abdução e rotação num ritmo moderado para estimular o aparelho cardiorrespiratório e a sudação.
<i>Deep work</i>	É neste momento que se introduz a ativação da musculatura profunda e postural, o que exige a concentração do aluno, já que não se trata de grupos musculares visíveis ou palpáveis. Compreende exercícios de alongamento profundo, <i>grand pliés</i> , adágios, trabalho rápido de pés e aproximações às variações de movimento necessárias ao resto da atividade, através da utilização de variações rítmicas acentuadas.

<i>Movement combinations</i>	Traduzem o culminar das experiências da aula até esse momento. Em combinações de movimentos que podem variar em complexidade, faz-se a ligação dos vários elementos executados e preparados até então. Este momento pode assumir a forma de exercícios <i>across-the-floor</i> ou de combinação final, que pode ser executada só depois dos grandes saltos, caso estes sejam um dos elementos que integra a combinação. A combinação final não é o objetivo da aula, mas uma ferramenta para ajudar os alunos no processo de aprendizagem.
<i>Cool down</i>	Um momento importante da aula é aquele em que se permite ao corpo fazer o retorno a um estado de maior neutralidade, com a diminuição do ritmo cardíaco e redistribuição do sangue (menos aporte sanguíneo é necessário junto dos músculos). Pode conseguir-se através de alongamentos ou através da diminuição progressiva da intensidade dos exercícios.

Tabela 3- Referencial de organização de aula de técnica de dança moderna/contemporânea (adaptado de Ekert, 2003)

Acrescenta-se, no entanto, que este conjunto de bases conceptuais começou também a ser questionado e, principalmente a partir da década de 70 do séc. XX, vários coreógrafos começaram a investigar, no seu trabalho, o potencial do 'release', reduzindo a tensão muscular ao mínimo funcional enquanto ato facilitador de movimento. Esta evolução estilística começou, no entanto, a criar um dilema técnico e artístico (MacMahan, 2019).

Meenan acrescenta, numa perspetiva mais contemporânea:

The practices and principles emphasized by modern dance teachers can vary greatly due to individual aesthetic choices and approaches to modern dance movement vocabulary and training.

There is a need for dancers to be capable of embodying versatile movement vocabularies and intentions in modern dance technique due to the broad range of movement vocabularies and *performance* practices that continue to evolve.

(2013, p. 32)

O dilema apontado por MacMahan - o facto de os coreógrafos começarem, cada vez mais, a contestar o treino técnico tradicional, por parte dos seus intérpretes, aliado, mais recentemente, a uma tendência crescente e universal, no mundo da dança contemporânea,

que se caracteriza pela redução do número de companhias de autor e, conseqüentemente, pela necessidade de o *performer* se tornar um executante versátil, referida por Meenan - seja pela necessidade de trabalhar enquanto freelancer e, portanto, com diferentes coreógrafos, seja porque se encontra estabelecido numa companhia de reportório – originaram uma necessidade de reformulação das técnicas existentes, desta vez no sentido da diversidade e da personalização (McMahan, 2019).

2.2.1. A(s) Técnica(s) de Dança Contemporânea: liberdade pelo conhecimento

Uma tentativa de definição concreta de dança contemporânea e, conseqüentemente, das respetivas técnicas, apresenta-se, como constatado anteriormente, como uma tarefa tão difícil quanto utópica, no sentido em que a própria práxis, de natureza fluida e muito pouco hermética, é caracterizada pelo ecletismo e constante rutura, funcionando muitas vezes numa ideia de transdisciplinaridade entre práticas, como defendem Diehl e Lampert:

Contemporary dance techniques and training methods are in a state of constant change. Given the myriad of approaches to the work, any attempt to codify them would seem doomed to fail. The experts' teaching styles and methods are also hybrid in nature, fusions of various approaches. It is ultimately a matter of interpretation as to whether these experts are teaching a 'technique', a 'technology', a 'knowledge system', or a 'working method'. All these approaches, however, have one thing in common: They link enhanced physical *performance* with aesthetic and/or philosophical principles and guidelines.

(2011, p.14)

O testemunho dos autores sublinha, aqui, a importante questão da combinação de diferentes abordagens de forma diligente, com o objetivo primordial de contruir tanto uma linguagem personalizada como um plano de desenvolvimento artístico consistente e que, aplicado em continuidade, produza *performers* capacitados a um determinado tipo de trabalho – “this hopefully enables us, (...) to go beyond the (potentially) codified nature of dance styles, to discover and understand them as being dynamic in both the teaching and communication processes” (Diehl & Lampert, 2011, p. 13).

Um outro aspeto a ser levado em conta é destacado por Monteiro (1995), quando assinala que as técnicas de dança contemporânea, sejam 'puras' ou fruto de um processo de

hibridização, para além de códigos subservientes à mestria ou domínio por parte do *performer*, devem ser também “sinónimo de uma disponibilidade e plasticidade motora, para distintas exigências coreográficas, em que a proficiência de um corpo instrumento constitui apenas um pré-requisito, destacando o conceito de adaptação por oposição ao de habituação” (1995, p.55).

Neste sentido, a técnica afigura-se como um canal facilitador, estabelecendo *skills* essenciais ao trabalho coreográfico e, portanto, não se limitando a um processo de ensino-aprendizagem - “entende-se, deste modo, que as técnicas de dança estão, indiscutivelmente, aliadas ao ensino e ao adestramento das componentes físico motoras mas, também, expressivas do corpo” (Nascimento, 2018, p. 77).

Diante de tal conceção é necessário lembrar que as Técnicas Modernas Clássicas tinham, na sua génese, o mesmo propósito (McMahan, 2019). No entanto, segundo o mesmo autor, foi a partir da década de 60 do séc. XX, como surgimento de coletivos como o Judson Dance Theatre, que as técnicas de dança contemporânea, com o significado que hoje lhes atribuímos, e enquanto modelos personalizados (e personalizáveis) de preparação de *performers* multifacetados, ao invés de *performers* especialistas num determinado estilo ou linguagem coreográfica, ganharam relevo: “some dance scholars have addressed this issue cause by contemporary’s many meaning, instead using the idiom of ‘Post-Judson’, defined by the end of the Judson church era beginning in the mid-1960s (2019, p. 13).

McMahan (2019) complementa ainda, acrescentando que é a partir deste período que a maturação e codificação de novas formas se generaliza em termos geográficos, extrapolando os limites dos Estados Unidos da América, onde se haviam centralizado até ao momento, tomando como exemplos a Gaga de Ohad Naharin’s (Israel), a Countertechnique de Anouk van Dijk (Holanda) e a Flying-Low de David Zambrano (Holanda/Bruxelas).

Este ‘novo’ processo de personalização da técnica ou método não deve, no entanto, fomentar uma renúncia ao passado, permitindo que se descorem conceitos instituídos pelas técnicas já estabelecidas e tão importantes quanto a segurança e a eficiência (Diehl & Lampert, 2011) – os autores descrevem um discurso de William Forsythe em que se propõe a liberdade a partir do conhecimento.

William Forsythe encouraged students to learn as many techniques and body languages as well as possible, regardless of personal preferences, in order to expand their decision-making scope. In other words, he motivated them to free themselves

through the acquisition of skills—free in the sense that they might decide for or against things, free to take on something new, free to be able to realize something. Against this background, taking responsibility for one’s self, and even for one’s own dance training, could be considered a learnable skill and, consequently, a technique in and of itself.

(2011, p. 15)

Ao considerar os referidos aspetos, é importante ressaltar que, enquanto a maioria dos autores referenciados centram a sua abordagem no desenvolvimento físico/técnico, outras capacidades deverão ser igualmente desenvolvidas numa aula de técnica de dança contemporânea - Xarez (2012) insiste na importância de uma visão panorâmica do treino, em que se conjugue o treino técnico com o físico, o psicológico, o biológico e o coreográfico.

Fernandes (2018) denota que, no sentido deste desenvolvimento globalizado, os fundamentos das designadas técnicas somáticas têm sido cada vez mais assimilados pelas técnicas de dança e é, segundo Garcia (2017), neste processo de apropriação de conceitos e práticas que se desenvolvem, em processos de assimilação consciente, as novas técnicas:

As várias vozes e contribuições de percursos e explorações individuais, com as suas consolidações e desenvolvimentos coletivos e plurais adicionaram uma complexidade que se caracteriza pelo cruzamento e domínio de características específicas na forma de competências intrínsecas tais como as noções de ‘contra tensão’ (Release Technique – Contact Improvisation), ‘contrapeso’ (Leis do Movimento de Newton, Humphrey/Limón Technique) e ‘contra direção’(LMA – Cunningham Technique). Tudo isto permite-nos agora entender e designar os novos sistemas e técnicas de dança contemporânea como Técnicas de Contraponto.

(Garcia, 2017, p. 6)

Ao profissional que, no seu percurso, investe nesta pesquisa contínua mencionada por Garcia, baseada numa constante análise e reajuste da prática, procurando estabelecer novos pontos entre conceitos e metodologias, melhorando assim a sua atuação geral enquanto *performer* e/ou pedagogo, Candy (2020) apelida de *creative reflective practitioner*.

2.2.2. Individualização da técnica: o *creative reflective practitioner*

Em linha com o supracitado testemunho de Xarez, Fernandes (2018) considera que, no plano da técnica, é complexa a distinção entre os planos do treino e artístico, fundamentando que, num modelo completo, os dois pressupostos são trabalhados paralelamente, numa sinergia entre os planos das aprendizagens psicomotora e artística. O mesmo autor acrescenta, à sua proposta, uma terceira linha de força – a experiência de vida:

A técnica de dança contemporânea do século XXI corresponde a um conjunto de experiências que não se destaca apenas por percursos académicos e profissionais, mas também por uma experiência de vida que, inevitavelmente, está emparelhada. É também esta “nova” dança contemporânea, construída por corpos que são reflexo de fisicalidades particulares e não estereotipadas, que faz com que os seus recetores também sejam livres de se adaptarem em função das suas capacidades.

(Fernandes, 2018, p. 144)

Fernandes (2018) conclui que uma prática pedagógica não deve estabelecer os seus limites conceptuais na experiência artística do professor, mas extrapolá-los e fundamentá-los com pesquisa e formação a nível pedagógico. Argumenta, no entanto, que a experiência artística é um complemento essencial à formação académica, porque é destas experiências que advém o conhecimento de um dos principais objetivos da arte – a comunicação.

Esta proposta assenta num processo dialético que se considera essencial ao papel do educador em dança – toda a pesquisa teórica e experimentação artística, importantes na reflexão crítica sobre a prática, devem ser assentes num profundo conhecimento e nos alicerces da pedagogia, bem como das técnicas clássicas ou ‘estruturantes’ - Graham, Humphrey/Limón, Cunningham – ou outras, como a Countertechnique ou o Flying low que, pela sua validade e comprovada eficiência na formação do bailarino, são relevantes exemplos. Diehl e Lampert (2011) apontam a inevitabilidade da influência que as preferências pessoais, as experiências e encontros com outras técnicas têm no conhecimento de cada professor.

Candy (2020) estabelece, a partir dos conceitos supracitados, um perfil profissional e pedagógico a que apelida, como referido anteriormente, de *creative reflective practitioner*. A autora explana:

Being a reflective practitioner means cultivating the many ways we can learn through experience. This can be expressed in simple terms as thinking about what you are doing or what happened as a result of your actions and then deciding what to do differently next time. Being reflective through everyday practice is essential to learning how to be effective when faced with new situations and unexpected events.

(2020, p. 251)

Freire reflete uma opinião semelhante, quando afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2011, p. 31), e problematiza que discurso teórico deve confundir-se com a prática, devido às suas características, idealmente, muito consistentes.

Quando o *creative reflective practitioner* é eficiente no processo de conciliação entre a investigação na prática e a prática na investigação, é-lhe possível o estabelecimento de um trabalho de base que trará benefícios à sua prática individual e, eventualmente, colaborativa - apanágios que surgem como descobertas ou surpresas inesperadas que, potencialmente, irão despoletar novas formas de pensar mas que advêm, no entanto, de um processo complexo e laborioso, de equilíbrio entre a prática criativa e a pesquisa (Candy, 2020).

A mesma autora conclui enfatizando a importância da partilha das descobertas advindas da pesquisa pessoal, ainda que esta partilha aconteça, invariavelmente, por diferentes motivos, consoante o investigador:

Those who make the results of their personal research available to others do so for mixed reasons. Some prefer to explain the background to their work to interested parties whereas others use what they have learnt to teach others how to benefit from it.

(2020, p. 236)

Considerando a indiscutível importância da reflexão sobre a atuação pessoal, explanada acima e assente num profundo conhecimento das experiências, metodologias, obras, autores, etc. que a moldaram, procurou mapear-se, em termos gerais, as influências

técnicas e artísticas que fundamentam a prática do estagiário, na atualidade, e que, evidentemente, vertem para a sua atuação pedagógica ao longo do processo de estágio.

2.2.3. Mapeamento de influências e reflexão sobre a prática

A reconhecida eficiência das novas técnicas de dança contemporânea, ou técnicas de contraponto, na formação de um bailarino eclético e versátil (Diehl & Lampert, 2011; Garcia, 2017), bem como “(...) a ausência de referência a métodos específicos por algumas escolas, remete para a responsabilidade de cada professor (...). Em função das visões das direções pedagógicas, cada professor pode (...) adotar o seu método em função das suas experiências e percurso” (Fernandes, 2018, p. 145). Considerando esta realidade, e ainda que inúmeras outras propostas existam, não menos válidas, a estrutura e metodologia de aula praticada pelo estagiário coaduna-se com a linha metodológica da instituição de acolhimento do estágio (cujas especificações é possível consultar em anexo I). Não quer isto negar a importância de uma reflexão sobre a sua fundação, bem como sobre os seus princípios metodológicos.

Através de um exercício reflexivo de mapeamento de influências, complexo e moroso, tendo em conta que a prática e a pesquisa em dança, desenvolvida através de aulas, *workshops*, *masterclasses*, seminários, processos criativos e outros ambientes formativos, não tende a produzir artefactos e, por conseguinte, é de difícil fixação, procuraram estipular-se, em relação à prática pedagógica do estagiário, algumas linhas de influência (técnicas e artísticas, diretas e indiretas), esquematizadas abaixo:

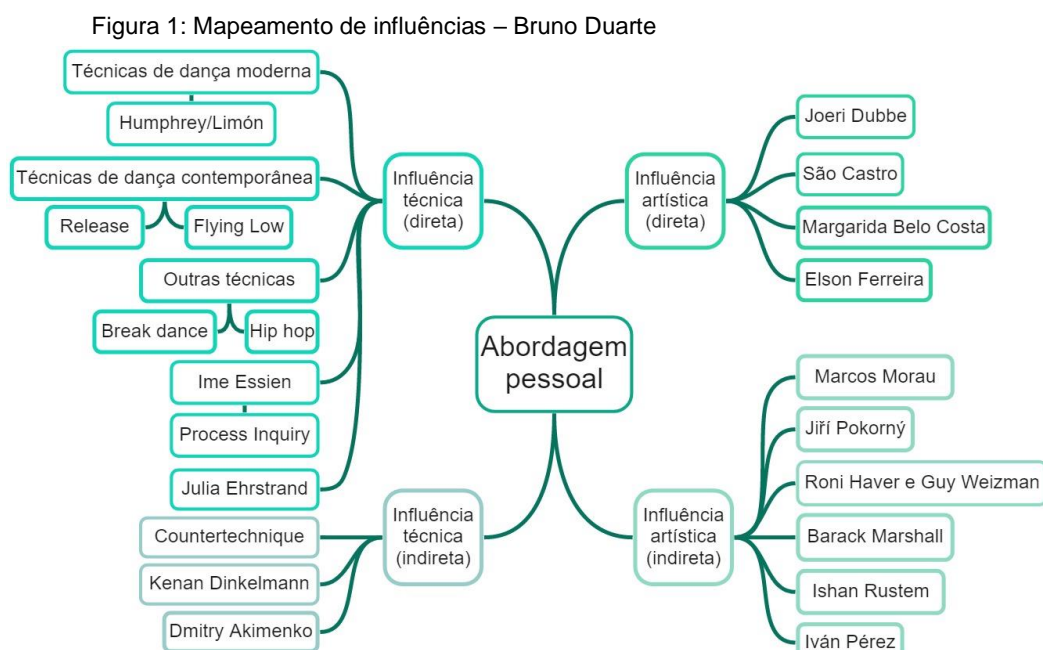


Figura 1 - Esquema de mapeamento das principais influências técnicas e artísticas no trabalho do estagiário.

Através da prática reflexiva mencionada, foi também possível compreender que, não sendo esta proposta pedagógica uma linguagem codificada, e acutelando que a sua organização parte de conhecimento empírico advindo de experiências a partir da articulação de diferentes elementos de outras técnicas; responde a alguns princípios, transversais a todas as aulas:

- **Relação intrínseca entre o corpo e o chão**

Em termos conceptuais, este princípio assenta nos cânones da embriologia: “a embriologia estuda o desenvolvimento de uma célula (...), até se tornar um organismo pronto para eclosão” (Kawano, 1995, p.157) – este paralelismo acontece desde os primeiros momentos da aula, em que o corpo, no chão, funciona a desenrolar/espreguiçar a partir do centro – “the first exercise would be homologous (flexion and extension on the sagittal plane), the second homolateral (abduction and adduction on the lateral plane), and the third exercise contralateral (rotation or spiraling movement on the transverse plane)” (Ekert, 2003, p. 86).

A maximização e diversificação das superfícies de contacto com o chão permite também a realização de força em grupos musculares diferentes do que aqueles que são ativados na realização de movimento em pé: no trabalho bípede, a maioria do movimento executado ao nível do tronco e membros superiores é feito em cadeia aberta, o que pode ser benéfico numa primeira fase de estimulação do movimento, considerando que provoca menos atrito e esforço muscular/articular, mas que não se coaduna com um tipo de trabalho coreográfico recorrente na linguagem artística da dança contemporânea, que se desenvolve em estreito contacto com o chão. Assim sendo, e no sentido de preparar esse trabalho, é importante simular e repetir, em contexto de aula, as ações físicas que se farão coreograficamente, nomeadamente a execução de movimento dos membros superiores e tronco em cadeia fechada.

Da mesma forma, a utilização exclusiva da postura bípede exige dos membros inferiores uma carga (maioritariamente em cadeia fechada) que pode ser, em alguns casos, excessiva, podendo acelerar a fadiga e eventual degeneração das estruturas que os compõem.

Em termos psicológicos, uma relação de confiança com o chão funciona enquanto rede de segurança na resolução de gestos técnicos nos níveis médio e alto.

- **Articulação permanente entre níveis**

Se é verdade que os primeiros exercícios da aula tendem a desenrolar-se no nível inferior, em íntima relação com o chão, também é justo afirmar que desde muito cedo na

estrutura da aula se introduzem alterações de nível que, posteriormente, se apresentam regularmente em praticamente todos os exercícios.

O recurso a esta dinâmica pretende desenvolver nos alunos mecanismos de automatismo relativamente ao contacto com o chão, sendo este um elemento que funciona não só como a rede de segurança psicológica descrita acima, ao qual os alunos podem recorrer para ganhar ou recuperar estabilidade e confiança aquando da execução de gestos técnicos que se executem nos outros níveis (por exemplo voltas e saltos), como também um elemento potenciador de, virtualmente, todo o trabalho neles realizado já que é, fundamentalmente, a base para todo o impulso que a locomoção exige, e para a estabilidade de que o trabalho estático (em oposição àquele que progride no espaço) necessita.

A nível fisiológico estas constantes variações de nível também pretendem aliviar a carga de trabalho realizado por determinados grupos musculares/articulares solicitados no decorrer da atividade física. Assim, usando como exemplo um exercício de chão que seja particularmente exigente para os membros superiores, se se incluírem alguns elementos de movimento bípede ou vertical, a extenuação dos membros superiores é atenuada, aumentando o período durante o qual o aluno será capaz de executar trabalho, antes de atingir o limiar de falência muscular.

Por outro lado, o recurso a variações em momentos específicos de exercícios maioritariamente executados num só nível, pretende estimular o sistema nervoso autónomo do aluno, prevenindo a inércia do automatismo que poderia contrariar o objetivo do trabalho relativo à consciência do movimento por ele executado.

- **Pesquisa acerca da eficiência e economia do movimento: minimização do esforço muscular a partir da utilização de princípios mecânicos, espirais e força centrífuga**

A consciência das alterações que se dão ao nível do centro de massa e de gravidade de cada segmento corporal, consoante as posições em que se encontram e trajetórias que executam, ajuda a perceber quais são as formas mais eficientes de executar determinado gesto técnico ou coreográfico, já que cada articulação tem capacidade de realizar um determinado número de movimentos fisiológicos (flexão e extensão, por exemplo), bem como acessórios (rolamento, deslizamento, por exemplo). Assim, torna-se determinante para o estudo da eficiência e da gestão do esforço a procura das formas menos desgastantes de realizar determinados gestos, nomeadamente aqueles que exijam alterações de nível e/ou mudanças de peso, seja através (1) da utilização de gestos auxiliares do impulso (movimentos

balísticos dos membros ou da cabeça); (2) da aproximação do centro de massa ao nível do chão para os movimentos de transferência de peso pelos vários segmentos corporais; (3) da aproximação dos centros de massa de cada segmento corporal que realiza movimento em cadeia aberta ao centro de gravidade do corpo em determinado momento, ou, pelo contrário, (4) da utilização do conceito de oposição para a realização de movimentos que exijam, simultaneamente, a manutenção do equilíbrio e o afastamento de determinados segmentos corporais ao centro de gravidade do corpo; (5) do estudo do timing ou ordem pela qual cada componente de determinado gesto complexo deverá ser realizado.

Esta pesquisa deve ser feita num contínuo binómio observação/correção, no qual a reflexão sobre a mecânica do gesto coreográfico é um exercício que deverá ser realizado pelo professor e estimulado nos alunos, tornando-se uma constante imperativa para o sucesso e evolução dos mesmos.

- **Utilização da gravidade e do *momentum* como ferramentas de projeção e progressão espacial**

Uma das formas de conseguir trabalhar com a eficiência energética acima mencionada, é aplicar a inércia dos movimentos para iniciar ou expandir as deslocações pelo espaço, usando a força da gravidade em favor dessas deslocações, ainda que a atenção à atividade muscular voluntária não deva ser esquecida, já que, muito facilmente, quando se trabalham estes temas, as reações iniciais acabem por passar por um certo descontrolo, que não é desejável para a execução dos exercícios em correção técnica e em segurança.

Se a balística de um movimento rápido de abdução e rotação externa de um membro superior pode ser usado como fonte da inércia que gera uma *pirouette en dedans en attitude derrière*, por exemplo, também é verdade que é a contração voluntária de músculos das cadeias posteriores unilaterais a esse membro (espiral) que a mantêm, vencendo a resistência do linóleo e do ar, bem como a contração voluntária dos músculos das cadeias anteriores contralaterais ao sentido da rotação que travam o movimento, controlando a velocidade e força com que esse gesto técnico é, coreograficamente, resolvido. No entanto é fundamental perceber que a velocidade e força de alguns gestos técnicos da linguagem utilizada não são passíveis de serem interrompidos antes do momento de contacto com o chão e, nesses casos, torna-se importante perceber de que forma a inércia dos corpos em movimento implica novos gestos coreográficos que funcionem como agentes que dissipem a energia cinética inerente a esse corpo em deslocação. Um exemplo deste conceito é o enrolamento tipicamente associado aos exercícios de artes marciais que passem por momentos de queda ou voo que

terminam numa receção ao chão – caso o praticante realizasse esse movimento em queda ou voo e tentasse ficar instantaneamente estático no momento de contacto com o chão, a força exercida sobre este seria, muito provavelmente suficiente para causar uma lesão. Um outro exemplo será o atleta de corrida em velocidade que, no final da rápida aceleração, não trava repentinamente, ficando imediatamente estático, antes vai travando e abrandando de forma progressiva – da mesma forma, existem movimentos utilizados na aula que requerem uma consciência da calibração da força necessária à sua interrupção, já que a tentativa de paragem rápida poderia exigir uma contração concêntrica dos músculos antagonistas àqueles que estavam a ajudar a manter o movimento do corpo, gerando uma resposta autonómica de defesa que poderia resultar em espasmo ou contratura muscular ou noutras lesões (ligamentares) mais graves.

Assim torna-se necessário perceber que (1) a balística de determinados movimentos é fundamental para a execução de determinados gestos técnicos da forma energeticamente eficiente; (2) a contração voluntária do sistema músculo-esquelético é imperativa para a correta manutenção e resolução desses gestos e (3) a introdução de variações na posição de determinados segmentos do corpo em movimento gera cadeias de reações que podem ser mais eficientes para a dissipação da sua energia cinética (e conseqüente resolução) do que a tentativa de travagem repentina pela contração abrupta dos músculos antagonistas.

- **Estrutura fixa: estímulo à pesquisa de novas formas de mover**

Na mesma medida em que existem elementos técnicos em que se exige precisão e rigor de execução, outros existem em que se propõe uma tarefa motora e se estabelece um desenlace, deixando ao aluno a possibilidade de tomar decisões e explorar novas formas de execução. Na introdução de novos elementos técnicos mais complexos, utiliza-se uma estratégia semelhante, oferecendo várias opções de execução do elemento técnico, da versão mais simplificada à forma final, permitindo ao aluno a escolha da opção com que se sente mais seguro, motivando sempre o estudante a desafiar-se além da sua zona de conforto.

- **Ênfase na musicalidade: utilização de ritmos e estilos de acompanhamento musical diferentes, exercícios marcados e livres, diferentes dinâmicas dentro de casa exercício, etc.**

Apesar de a utilização de música gravada, nas aulas de técnica de dança contemporânea, ser um modesto substituto à opção, cada vez menos frequente, de um ensino com acompanhador musical que, como sabemos, adapta o acompanhamento musical às

necessidades do exercício; esta solução apresenta novas possibilidades em estúdio, principalmente em termos da multiplicidade de estímulos passíveis de ser utilizados.

Se, a partir da sua pesquisa “A formação em música dos atuais e futuros professores de dança”, Neves (2015), afirma que, na grande maioria dos casos, o professor de dança utiliza a música em contexto de aula como proposta rítmica, de forma a marcar uma pulsação, mantendo a velocidade dos exercícios e garantindo sincronidade entre alunos, defende-se também a importância de outras abordagens ao acompanhamento musical, entre elas: (1) a criação de um ambiente de trabalho agradável, aumentando a alegria do movimento e reduzindo uma potencial ansiedade ou frustração, (2) a utilização da maior variedade de estilos musicais possível, desde que adequados à faixa etária dos alunos, de forma a que estes se possam tornar ecléticos no seu conhecimento, (3) para suportar o fraseamento rítmico e dinâmico necessário a cada exercício, e (4) para estimular energia e motivação, de forma a tornar o processo de repetição mais apelativo.

Outro fator importante, apontado por Stevens, Vincs, Delahunta e Old assenta nos processos de aprendizagem associativa – segundo os autores, o pensamento (empírico) comum entre bailarinos, de que a música ajuda à memorização do movimento, é real e comprovável: “music can become a potent contextual cue to recall of the dance (...). Activation of cingulate, retrosplenial and parahippocampal brain areas in dancers mediates episodic memory for dance stimuli” (Stevens, Vincs, Delahunta & Old, 2019, p. 18).

Neste sentido, enquanto alguns autores (Levitin, Grahn & London, 2018) defendem a importância da mudança do estímulo musical – no mesmo exercício, em diferentes aulas – de forma a despoletar novas abordagens ao movimento, é importante denotar a pertinência da repetição do acompanhamento musical como facilitador da memorização.

- **Flow orgânico intercalado com momentos de staccato**

Em linha com o referido no ponto anterior, a variação dinâmica afigura-se como uma condição essencial no desenvolvimento das aulas:

To treat movement dynamically is to impart to it various shadings of intensity, to provide for contrasts and more implicit subtleties of reference. It involves the control of energies imparted to movements, to the duration of the gesture and the distance it travels in space. A single movement such as the lifting of an arm can be changed dynamically when it is varied from weak to strong, from slow to fast, from moving upward a small distance only to extending it to its fullest reach.

(Lockhart & Pease, 1996, p. 119)

A variação descrita pelos autores, mesmo dentro do movimento, é autorizada e até incentivada, principalmente em exercícios de progressão espacial – nestes, os alunos são incitados a procurar, a cada repetição, novas formas de executar alguns dos movimentos, numa procura que, espera-se, lhes proporcione novas descobertas acerca do seu próprio movimento.

Diante esta lista de pressupostos tão específicos, é necessário lembrar que a proposta deste estágio assenta não só na aplicação de uma metodologia de trabalho técnico, ainda que esta esteja fundamentada em princípios artísticos, mas também na investigação prática do conceito de presença em palco e na exploração da forma como esta pode ser trabalhada em contexto pré-performativo.

Sob o contexto das artes cénicas, o conceito de ‘estar presente’ ultrapassa a dimensão física da comparência, considerando que o corpo é, invariavelmente, veículo de significado. Giannachi defende:

Presence indicates that which is corollary to, around and before being, where the emphasis is on being. This suggests that presence indicates something other than the self which is witnessed in its occurrence. This also suggests that being is indeed separate but indispensable to a reading and understanding of presence.

(como citada em Cull, 2009, p. 10)

Auslander (2006) acrescenta que a presença do corpo performativo clássico é sujeita a um acumular de significações, sendo o *performer*, invariavelmente, representação da personagem/conceito, e simultaneamente o seu ‘eu real’, impossível de diluir. Isto acontece porque, segundo o autor, o corpo, enquanto lócus, assume códigos ideológicos insidiosos e de difícil análise.

Esta multiplicidade fatorial dificulta, portanto, o estabelecimento de uma definição estanque do conceito - segundo o GETEPE⁴, “os Estudos da Presença não configuram uma disciplina estabelecida, fixa e desenhada por intermédio de objetos e objetivos comuns (...).

⁴ GETEPE-Grupo de estudos em educação, teatro e performance.

Essa abordagem teórico-metodológica emprega instrumentos e concepções diversas para pensar os fenômenos da presença física como experiência humana” (GETEPE, 2012, s.p.)

Considerando a pluralidade dos pareceres sobre a práxis, e de forma a afunilar a pesquisa, tornando os resultados mais focados no trabalho em questão, optou-se por despojar o conceito de todas as camadas relacionadas com uma dramaturgia – neste estado, apelidado por Barba e Saravese de pré-expressivo, é possível trabalhar a presença cénica do *performer*, sem que ela seja, necessariamente, refém de uma narrativa:

By keeping this level separate during the work process, the performer can work on the pre-expressive level, as if, in this phase, the principal objective was the energy, the presence, the bios of his actions and not their meaning. The pre-expressive level thought of in this way is therefore an operative level: not a level which can be separated from expression, but a pragmatic category, a praxis, the aim of which, during the process, is to strengthen the performer's scenic bios.

(Barba & Savarese, 1991, p. 188)

Neste sentido, o corpo a que se retira uma personagem, acoplada a uma narrativa, abandona o papel de signo e assume-se como significante de si próprio. “O corpo torna-se o centro da atenção, não como portador de sentido, mas na sua fisicalidade e gesticulação. O signo central do teatro, o corpo do ator, recusa o papel de significante” (Lehmann, 2017, p.136) e vale por uma presença que se materializa na relação com o outro – num processo de identificação, repulsa, etc.

Explora-se aqui a “corporeidade autossuficiente, exposta nas suas intensidades, nos potenciais gestuais, na ‘presença aurática e nas tensões internas ou transmitidas para o exterior” (Lehmann, 2017, p.136).

É esta presença aurática, definida por Fischer-Lichte (2012) como a capacidade de ocupar e comandar o espaço, atraindo a atenção do espectador, que a autora define como o conceito forte de presença. De acordo com este conceito, o público é levado a focar toda a sua atenção no *performer*, percebendo-o como uma fonte de energia, de forma intensa, mas sem se sentir forçado a fazê-lo. A mesma autora argumenta que a presença deve ser definida como uma qualidade performativa, e não expressiva, explorada pelo uso particular do corpo,

num posicionamento que remete para o conceito de pré-expressividade traçado por Barba e Saravese.

Pais (2018) acrescenta a circulação afetiva à equação da presença, num argumento que se coaduna com a opinião de Fischer-Lichte acerca do ator enquanto comandante do espaço:

Essa circulação tem consequências no corpo do outro: invade-o, altera-o, influencia-o; demarca uma geografia das relações de proximidade ou afastamento; intensifica estados do corpo e ambientes sociais; energiza-o ou depaupera-o; numa palavra, afeta-o. estes processos e as suas consequências decorrem de políticas de afetos que determinam o contacto entre indivíduos e coletivos, construindo as redes que os ligam ou separam, aproximando-os ou afastando-os.

(2018, p. 47)

Para a autora, “um espetáculo constitui um sistema de interações complexas e interdependentes, uma ‘ecologia teatral’ que envolve todos os fatores e elementos, orgânicos e não-orgânicos, simples ou complexos, de um sistema teatral ou performativo particular” (2018, p. 52) e, neste ecossistema performativo, qualquer alteração de fatores terá influência em todos os outros, daí a importância dada à troca afetiva que, influi em “aspectos biológicos, sociais, históricos, culturais e estéticos, próprios de uma ecologia gerada num contexto artístico”(2018, p. 53).

Cruzando os conceitos estabelecidos por Pais com os de diversos outros autores (Lehmann, 2017; Auslander, 2006; Fischer-Lichte, 2012) com os resultados dos grupos de discussão (disponíveis em apêndice I) e das entrevistas, realizadas, na fase de observação estruturada, a Alan Lucien Øyen, António Cabrita, Jorge Andrade, São Castro e Vítor Hugo Pontes (disponíveis em apêndice II), é-nos possível sistematizar, ainda que de forma genérica e forçosamente incompleta, algumas das aptidões relacionadas com a presença performativa:

Figura 2 – Aptidões performativas relacionadas como a presença:

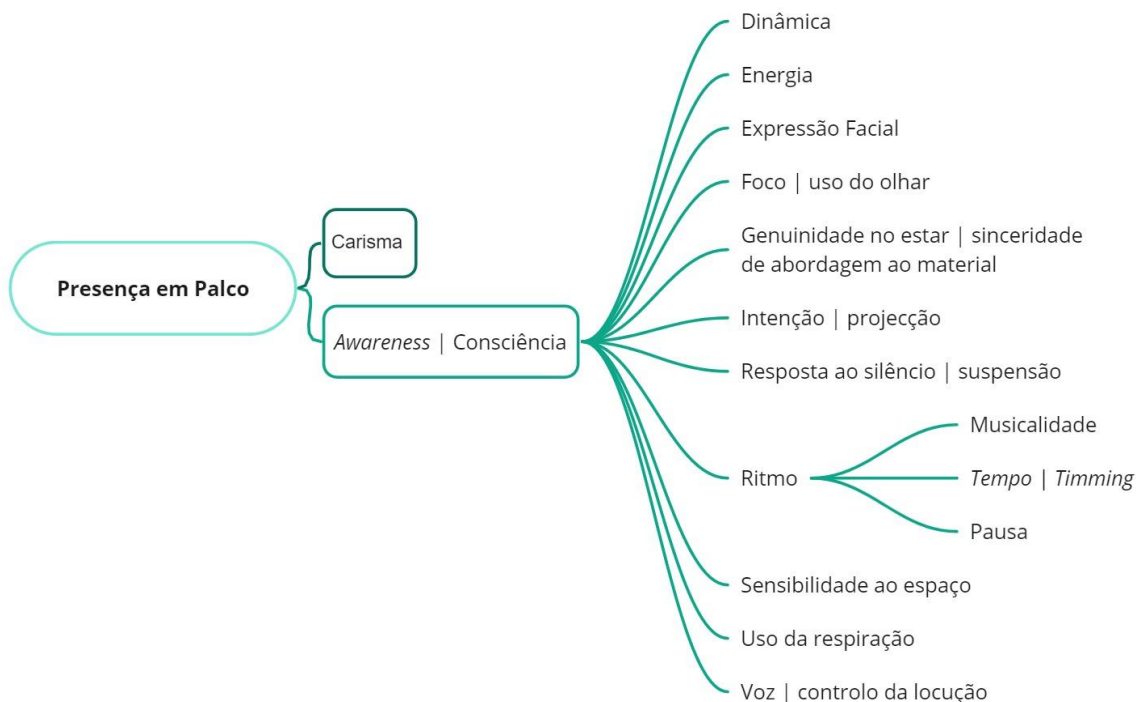


Figura 2 - Aptidões performativas relacionadas com a presença (recolha do autor).

Destaca-se, na figura acima, uma divisão dual na distribuição dos constituintes da presença – enquanto o carisma se destaca, isolado; todas as outras aptidões passam por uma consciência por parte do *performer* (de si e das próprias capacidades) e, conseqüentemente, pela necessidade de trabalho e apuramento. Tal divisão foi estabelecida considerando que o carisma, avaliado por Bienaise (2008) como um estado eminentemente inconsciente, difere de todas as outras entradas, no sentido em que não é de possível controlo – segundo a autora, a presença deve ser diferenciada do estado de graça, fenómeno que é, predominantemente, considerado único e impossível de reproduzir. Este é, portanto, uma habilidade inata e, por conseguinte, de somenos importância para um estudo que se propõe ao estabelecimento de uma prática.

Por outro lado, a consciência, mencionada pela maioria dos autores referenciados, bem como por todos os entrevistados, como um dos principais alicerces da presença, funciona aqui como um objetivo, mas também como um meio para dominar todas as outras competências – segundo Bienaise (2008), a presença em palco está intimamente ligada a um estado de consciência, por parte do bailarino, das suas sensações, estados, da sua linguagem corporal e do outro. A autora acrescenta que esta capacidade de consciência confere ao *performer* uma qualidade de atenção amplificada, refinando a intenção e a verdade do ato

performativo.

Øyen (2020), relaciona também a presença e o pensamento consciente. Para o encenador e coreógrafo, esta capacidade baseia-se na forma como todas as ações físicas acontecem em resposta ao pensamento. Estabelecendo a mesma ponte entre conceitos, Castro acrescenta a esfera da verdade à equação:

Um dos principais atributos da presença é a capacidade do bailarino estabelecer uma relação muito próxima e o mais sincera possível entre si e o material que executa, mantendo no entanto a separação cirúrgica do “layer” da execução técnica e do “layer” da interpretação. (...) No fundo tem de existir um “awareness” / consciência constante do “todo” por parte do intérprete para que o público “acredite” naquilo que está a ver.

(S. Castro, comunicação pessoal, Março 3, 2020)

Ao considerar esta perspetiva, é fácil estabelecer uma ponte com o plano da circulação afetiva indicada, acima, por Pais, e que Bienaise (2008) corrobora, sinalizando que, se o bailarino está presente para o espectador, será sobretudo porque está presente no que faz, para si mesmo, e esta consciência torna-se clara e visível para o espectador.

Não existe uma resposta definitiva acerca da verdadeira aceção de consciência, muito pelo seu cariz filosófico, enquanto conceito, e pela dificuldade de a reduzir, enquanto fenómeno, ao ‘simples’ produto de processos cerebrais (Machado, 2015).

António Damásio, médico neurologista e neurocientista, define consciência como um estado mental em que existe o reconhecimento da existência própria dentro do conhecimento do meio (2010) e divide-a, na sua teoria de 1999 que corrobora em 2010, em dois patamares: *core consciousness* e *extended (ou autobiographical) consciousness* – enquanto a primeira tem por base o mapeamento do organismo e do meio através de mecanismos neurais, e um consequente remapeamento a partir da análise dessa interação, a segunda parte do princípio de que o indivíduo poderá recorrer a estes mapas para antever e se posicionar em eventos futuros, para além de dar “origem a uma ideia de ‘eu’ que se autorrefere (autoconsciência)” (Rosa, 2018, p. 84).

Apropriando a teoria de Damásio e cruzando-a com as de outros autores de referência como Block e Edelman, Fiuza (2014) constrói uma proposta híbrida de repartição da consciência, dividindo-a em três níveis: o básico, o superior e o focal. Segundo o autor, o primeiro, que podemos equiparar à *core consciousness* de Damásio, depende fundamentalmente do estado de vigília e “contém a síntese da nossa experiência momentânea. (...) Esta consciência básica é sintética, mas abrangente” (2014, pp. 37-38) – neste nível estão as informações acerca do ambiente e do corpo, das suas sensações e necessidades e memórias.

O nível superior da consciência, considerado pelo autor como o mais complexo, é comparável à *extended consciousness* de Damásio, no sentido em que “é a consciência de estar consciente. Permite uma noção sofisticada do “eu”, da própria existência, da individualidade e também a atribuição de estados semelhantes às outras pessoas” (Fiuza, 2014, pp. 38-39). O mesmo autor apelida-o de metaconsciência.

A terceira facção desta divisão, intitulada por Fiuza de consciência focal, é viabilizada pelo recurso à atenção, no sentido em que se releva um elemento, a partir de toda a informação recolhida pela consciência básica, percecionando as suas características e fronteiras.

Destacando algo prioritário, tal faculdade permite nos concentrarmos na relação com o objeto, possibilitando ainda localizá-lo e reconhecê-lo melhor. (...) Estamos sempre ligados em uma coisa só. Pode ser um objeto do campo visual, um pensamento ou uma memória. Mas é algo único.

(Fiuza, 2014, p. 32)

Esta é, também, e segundo o mesmo autor, a base da intencionalidade, um recurso chave no que toca à temática em análise. Baston (2008) complementa que, enquanto estamos conscientes do nosso próprio movimento e podemos dirigir a nossa *awareness* sensorial para pormenores, a qualquer momento, temos também um sentido de *embodiment* onconsciente, essencial à coordenação neuromuscular.

O sentimento de *embodiment* descrito é desencadeado por processos complexos que, funcionando ininterruptamente a nível basal, são indissociáveis do pensamento consciente – a estes processos denominamos de propriocepção (Fiuza, 2014), e é este sentido propriocetivo que, consciente, através da consciência focal, e inconscientemente, dá origem

à *awareness*. De outra forma, a quantidade de processos cognitivos necessários ao trabalho em dança iria comprometer a eficiência física e cognitiva do bailarino - “if dancers didn’t have proprioception, they would have to be constantly alert, consciously watching to see if they could execute even the simplest movement successfully” (Baston, 2008, p.1).

O autor evidencia que este sentido é originado em terminações nervosas advindas dos músculos, tendões, ligamentos, fásCIAS, articulações e pele, que funcionam como recetores sensitivos e que, assinalando a deformação dos tecidos, permitem a transmutação dessa informação em perceção de pressão, velocidade, direção e dor – Marengo e Muniz (2018) acrescentam que esta ‘mensagem’ é registada pelos primeiros enquanto condição de movimento, enquanto pela pele é inscrita em termos qualitativos. “Many neural pathways synapse at various levels of the nervous system, integrating all this information to provide us with both a conscious and non-conscious sense of where we are and how we are moving” (Baston, 2008, p.1).

Bienaise discorre acerca desta capacidade de ouvir e responder a estes sinais internos e externos, relacionando-se com o ambiente externo, expondo que ela implica concentração, disponibilidade, estado de consciência e atenção. Acrescenta ainda que esta consciência permite ao bailarino uma procura constante por novas formas de fazer e sentir, evitando o automatismo.

Segundo Baston, a propriocepção tem outro benefício de extrema relevância para o bailarino, porque lhe permite aprender movimento pela observação, sem estar obrigatoriamente a reproduzir o movimento no seu corpo enquanto o analisa. “The dance teacher’s demonstrations in the classroom are not just accessed through vision alone, but felt and internalized. These sensations help motor learning” (Baston, 2008, p. 1).

Como evidenciado por Bienaise e Baston, o estudo da aplicação da propriocepção em contexto performativo é de extrema importância e, Segundo Marengo e Muniz, Steve Paxton foi um dos pioneiros na sistematização de um processo de investigação nesta área, que desenvolveremos adiante.

Os mesmos autores argumentam que, para Paxton, cada movimento reorganiza os mapas corporais do executante, imprimindo novas características e sensações ao próximo e, por conseguinte, é uma origem e um recetáculo de informação, integrando, simultaneamente, impressões e expressões (Marengo & Muniz, 2018). Pela sua investigação, o coreógrafo procura que o bailarino desenvolva uma consciência interna do seu corpo não pela observação, mas pela sensação: “Paxton sees proprioception as the sensibility of muscles

and other body parts, directing the gaze to the inside body (not with one's sight, but rather with internal observation resources such as awareness)" (Marengo & Muniz, 2018, p. 153). Segundo os autores, em MFS⁵, Paxton chega a tais conclusões, também, pelo desenvolvimento da *Small Dance*.

Marengo e Muniz descrevem *Material for the Spine* como um sistema de observação para os princípios do *Contact Improvisation*, em que se debate a interação entre movimento, consciência corporal e potencial artístico – "it studies movement while proposing practical exercises that reveal what is demanded from bodily senses when dancing becomes a process that explores the physical potential" (2018, p. 152). Stahmer (2011) acrescenta que este é um estudo de movimento resultante de uma pesquisa iniciada por Paxton em 1986 e compilada, em formato DVD, em 2008, da qual faz parte a *Small Dance*, um exercício preparatório, desenhado pelo coreógrafo de forma a facilitar a discernimento do próprio corpo.

Paxton (1978) descreve esta prática como uma forma de permitir que a mente se foque na percepção de fenómenos físicos sem que exista um esforço ativo nesse sentido – enquanto o executante se encontra de pé e tenta relaxar todas as tensões musculares, vai aperceber-se que, para manter a verticalidade, o corpo está em constante movimento, mesmo que essa ação não seja comandada conscientemente.

In this stillness, one ironically finds that there is movement—a subtle swaying back and forth as the body senses and reacts to micro-shifts in weight. During the exercise, one becomes attuned to the ongoing feedback mechanisms and reflexes that the body naturally uses for stabilization.

(Stahmer, 2011, p. 10)

O mesmo autor defende que, essencialmente, o exercício reafirma a percepção da comunicação interna entre o cérebro, os músculos e a informação advinda da exterocepção (2011). Já Paxton coloca em evidência o carácter antagónico, mas não incompatível, do trabalho, defendendo que este procura encontrar e trabalhar no limite entre o relaxamento muscular total e o tónus suficiente para manter o corpo ereto.

⁵ *Material for the Spine*.

O coreógrafo justifica a escolha do nome *Small Dance*: “it's quite descriptive of the situation and because while you're doing the stand and feeling the '*Small Dance*' you're aware that you 're not 'doing' it, so, in a way, you 're watching yourself perform” (Paxton, 1978, p. 23).

A *Small Dance* tornou-se, no entanto, uma prática menos utilizada na atualidade, apesar da sua comprovada eficácia – segundo Stahmer (2011), isto acontece por razões que variam desde as opções educativas dos professores, às limitações de tempo das aulas formais, que forcem os praticantes a abdicar de conteúdos que, frequentemente, acabam por ser aqueles que não estão objetivamente relacionados com a técnica.

Uma transcrição de fevereiro de 1977, assinada por Paxton, de uma orientação para o exercício, difundida na publicação *Contact Improvisation Sourcebook*, e a base conceptual do trabalho desenvolvido em aula, está disponível em anexo (II).

O incremento de consciência focal potenciado por este trabalho traz, como evidenciado, benefícios assentes nas novas formas de explorar o trabalho técnico, mas também outras competências, importantes à pesquisa em análise e que respondem aos objetivos específicos traçados, como é o caso do estabelecimento da consciência do foco como prática integrada no processo de ensino-aprendizagem.

São Castro, bailarina e coreógrafa que assume hoje, também, em conjunto com António Cabrita, a direção da Companhia Paulo Ribeiro, define a presença em palco como “uma forma de estar física e mental essencialmente natural; um estar genuíno. (...) Tudo isto aliado à relação honesta e directa do intérprete com o público, à veracidade com que se interpreta o movimento, o ser claro para o intérprete do porquê de estar a fazê-lo” (entrevista, 02 de março de 2020). Nagrin (1997) argumenta que esta capacidade de transmitir genuinidade, seja ela real ou fabricada, é, em grande parte, alicerçada pela aptidão do intérprete de ser sensível à verdade e à forma como ela se manifesta no seu corpo – “scenic truth is not like truth in life; it is peculiar to itself. (...) I understood that even a palpable lie must become a truth in the theatre so that it may become art” (Nagrin, 1997, p. 71). A esta capacidade, o autor apelida de ‘sensação [feeling] de verdade’.

Jacob e Jeannerod reiteram que não existe uma parte do corpo humano capaz de transmitir mais informação que a face e que o centro do circuito de perceção social é a base neural do processamento de faces, evidenciando que, enquanto a assimilação da informação contida nos elementos invariáveis do rosto permite a identificação da identidade do outro, a

compreensão das suas mudanças, como é o caso do olhar, com todas as suas variações, tem um papel essencial na comunicação: “Perceiving another’s gaze (...) is of course of crucial relevance for determining one’s own reactions towards the person whose gaze one is perceiving” (2007, p. 213).

Bruce e Young (2012) acrescentam que esta capacidade de perceção de características faciais e, mais especificamente, de perceção do olhar, estão na base da nossa capacidade de compreender os estados mentais de terceiros e, conseqüentemente, de gerar empatia, uma forma de identificação intelectual ou afetiva que, segundo Foster (2011), foi recentemente identificada como um resultado da ação dos neurónios espelho⁶ e tem um papel-chave no envolvimento do público com a dança.

Viewers’ bodies, even in their seated stillness, nonetheless felt what the dancing body was feeling – the tensions or expansiveness, the floating or driving momentums that composed the dancer’s motion. Then, because such muscular sensations were inextricably linked to emotions, the viewer also apprehended the intentionality and motivation in those movements.

(Foster, 2011, p. 193)

Bruce e Young (2012) sustentam que a investigação no campo da ciência cognitiva tem sugerido, nos últimos anos, a perceção humana do olhar de outrem como uma via para o entendimento das suas crenças, desejos e intenções. Knudsen acrescenta que o olhar pode ser percebido não só enquanto forma de projetar intenção e atenção, de um modo mais pragmático e palpável, mas também como um reflexo de processos internos, uma ‘janela’ que revela uma vida interior, numa forma de olhar de carácter mais espiritual e quase místico. De acordo com o mesmo autor, a forma como o outro pisca os olhos, olha para pessoas, coisas, locais ou até evita olhar para algo, são pistas acerca da sua perspectiva do mundo – “action, reaction, intention and aspiration help present us with a *performance* whose psychological motivations become apparent in part through the actions of the eyes” (Knudsen, 2014, p.6).

Bruce e Young reiteram esta perspectiva, considerando que o olhar pode funcionar como um ponteiro, e que uma mudança no foco pode direccionar a atenção de outrem para um

⁶ De acordo com Caetano e Ferreira (2018), os neurónios espelho são células neurais com capacidade de transformar os dados sensoriais em esquemas motores, possibilitando “o reconhecimento de ações motoras e sua ‘intenção” (p. 159).

espaço ou situação específica, tornando-se até uma ferramenta importante para um processo íntimo comunicação – ‘ambos estamos a olhar para a mesma coisa’ (Bruce & Young, 2012).

Em contexto performativo, esta possibilidade de conduzir a atenção do público é de assinalável importância, facilitando ao observador a escolha de um destaque focal em momentos de maior complexidade cénica – esta possibilidade, seja ela pré-estabelecida pelo coreógrafo/encenador ou despoletada pelo *performer* é, no entanto, potenciada pela referida capacidade do intérprete de transmitir autenticidade e, portanto, de propiciar o envolvimento do público (Dyson, 2008).

Vítor Hugo Pontes, coreógrafo e encenador, discorre sobre a importância do trabalho do coreógrafo enquanto facilitador da direção da atenção em contexto performativo:

É como um maestro a dirigir uma orquestra: tem que saber que instrumento é que vai fazer ouvir mais em certo momento. Não quer dizer que, apesar de menos audível, determinado instrumento seja menos importante e não tenha de ser presente e que possa ser descuidado. Pelo contrário ele tem de estar completamente afinado, tem de estar no timbre certo, em determinado registo e no exato volume.

(V.H. Pontes, comunicação pessoal, janeiro 15, 2020).

Por outro lado, é importante ressaltar que, Segundo Bruce e Young (2012), o ato de desviar o olhar pode ter outras significações, para além da condução do ponto focal, como a vergonha, ou até funcionar como o desvelar de uma mentira - nestas situações, e pelas características do ato observado, nomeadamente uma manifesta falta de intenção, não é tão provável que o olhar funcione como um ponteiro mas antes como um estado observável – o olhar externo irá, provavelmente, analisar o que acontece na cara do *performer* e não seguir a direção o seu olhar.

Esta dicotomia de intenção no olhar, apelidada por Nagrin (1997) de foco interno ou foco externo, de acordo com o nível de consciência focal aplicada pelo *performer*, é, segundo o autor, inteligível para o observador externo:

To make the point, I have faced a student and asked, “Am I looking at you or something else?” As the student watched, I would shift my focus from the specifics of that person’s

face to an image in my own mind. Invariably, the student can perceive the difference; an audience, even in a big house, can do so as well if the dancer is clearly focused.

(Nagarin, 1997, p. 66)

Segundo o mesmo autor, quando o foco é externo, não é importante se o elemento a ser observado é real – se o nível de atenção e de consciência focal do performer for o mesmo ao observar algo imaginário quanto é ao observar algo real, o observador terá mais probabilidade de acreditar, ainda que apenas durante alguns momentos, ou durante o tempo de duração da *performance*, na sua existência – “to look at something is to create its existence” (Nagarin, 1997, p.66).

Ao considerar a perspectiva do foco externo, é importante enfatizar que, de acordo com Nagrin, há um detalhe técnico de grande importância aquando do momento da *performance*, principalmente em espaços de apresentação cénica (ocidentais) particularmente grandes - o simples movimento dos olhos, que não é acompanhado, pelo menos em parte, pelo resto da cabeça, acaba por se tornar impercetível e, conseqüentemente, ineficaz à distância.

Merely sliding the eyes left or right without moving the head is to perform an act that in the broad context of dance movement in a large theatre space is either not seen or has little impact. For the focus to be visible to an audience, the full face must turn toward the object being looked at.

(Nagarin, 1997, p. 67)

Outra problemática relacionada com o foco externo levantada pelo mesmo autor é o seu uso direto para o público, permitindo a quebra da quarta parede (num espaço cénico convencional) e o contacto visual direto entre o *performer* e o espectador – segundo Nagrin (1997), se no domínio conceptual da obra coreográfica não existe audiência, o olhar para o público pode funcionar como uma traição às premissas do trabalho. Cabe salientar que isto não implica, necessariamente, a exclusão da possibilidade de olhar em frente, como é possível comprovar pelo seguinte exemplo:

In my memory of one of Martha Graham's early solos, *Frontier*, she spent the greater part of the dance looking forward. I'm certain that not one of us in that audience thought

for a moment that she was addressing us. It all depends upon what's in your head—or rather the head of your X.

(Nagrin, 1997, p. 66)

Com esta afirmação, o autor esclarece que o olhar em frente, especificamente no contexto da dança contemporânea, pode acontecer, não só como forma de encarar o outro, quando essa opção estética é artisticamente fundamentada, mas também quando ele ultrapassa o limite do público e, como se referia anteriormente, o *performer* vê algo específico, levando a audiência a acreditar na 'sua verdade'.

Considerando que o panorama da dança contemporânea atual atravessa, nas últimas décadas, uma onda de dinamismo, tomando como impulso novas perspetivas transdisciplinares e, até, as redes sociais, que difundem a novidade a uma velocidade avassaladora, o professor de técnicas de dança contemporânea tem a responsabilidade de acompanhar, através de pesquisa pessoal, reflexão e formação, esta evolução constante, ainda que a sua prática seja sustentada por técnicas contemporâneas clássicas ou estruturantes.

Estabelecido o perfil profissional e pedagógico do professor, não a partir da imposição de regras mas pela sugestão de uma pesquisa enquanto *creative reflective practitioner*, de forma a reconhecer influências e fundamentos à prática pessoal, afirmam-se a consciência, ou *awareness*, e o domínio do foco, como aptidões basilares ao desenvolvimento da presença em palco, principal objetivo deste estágio, e destaca-se a *Small Dance*, desenhada por Steve Paxton e pertencente ao seu *Material for the spine*, pelo seu potencial enquanto ferramenta para o estabelecimento e aprofundamento desta consciência.

A partir destes conceitos, e com o intuito de investigar potenciais respostas à questão de investigação exposta no ponto 1.5., instituiu-se um plano de trabalho, aplicado ao longo do ano letivo 2019/2020 e cujos acontecimentos são narrados e analisados no seguinte capítulo.

III. Metodologias de investigação

Tendo em consideração os objetivos estabelecidos para esta situação de estágio e o facto desta proposta metodológica procurar responder a uma questão de investigação específica, detalhada no capítulo 1.5., a metodologia de investigação que se considera fundamentalmente apropriada à intervenção em análise é a investigação-ação.

A investigação-ação é, de acordo com Ferrance (2000), um processo de pesquisa, tomado a cabo por um professor, com a intenção de que os resultados obtidos informem e possam vir a afetar a sua práxis futura.

Arends acrescenta:

É um modo dos professores recolherem informação válida sobre as suas aulas, utilizarem esta informação para tomarem decisões fundamentadas relativas a estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, partilharem a informação com os estudantes com o objectivo de entenderem a sua perspectiva” e conquistarem a sua motivação interna relativamente a actividades e procedimentos de aprendizagem específicos.

(2015, p. 13)

Para o autor, este processo inicia-se pelo isolamento, por parte do professor, de um problema reconhecido na prática educativa. É a partir deste problema que se estabelece um plano de ação e, de seguida, se delinham ações, com objetivo de alterar a situação em estudo. Neste sistema cíclico, as ações seguintes assentam na recolha de dados e reflexão sobre as alterações obtidas, de forma a traçar uma revisão ao plano estabelecido inicialmente, e instituindo um novo ponto de partida.

Engel (2015) acrescenta que uma das mais importantes novidades introduzidas por esta metodologia é a possibilidade de intervir na prática durante o processo de pesquisa e não apenas como aplicação de uma recomendação de fim de pesquisa.

O mesmo autor define ainda que o processo de investigação-ação assenta em seis ideias basilares: (1) a separação entre o investigador e o objeto da pesquisa deve ser ultrapassada, de modo a que todas as partes possam tomar parte do processo como um

momento de aprendizagem; (2) a validade do processo deve ser medida pela capacidade dos envolvidos de compreender a situação em causa, perceber as suas características e eventuais fragilidades e, em última instância, alterá-la; (3) a investigação-ação tem, no processo de ensino, o objetivo de investigar e atuar sobre situações percebidas pelo educador como incorretas ou, no limite, sujeitas a mudança; (4) esta metodologia é direcionada para o trabalho em situações específicas, e não para ser aplicada sobre enunciados científicos de relevância global; (5) qualquer introdução de novos conceitos e modificações na prática deve ser avaliada, de forma a moldar passos futuros, tornando o processo auto-avaliativo. Por fim, o autor argumenta que a investigação-ação deve funcionar como um círculo, estabelecendo que as conclusões retiradas nas fases mais avançadas devem ser aplicadas nas fases anteriores, de forma a aprimorá-las (Engel, 2015).

O cariz eminentemente artístico da proposta pedagógica em análise influi na necessidade de uma recolha de dados de carácter qualitativo, pelo que se desenvolveu um processo de investigação assente no emprego dos seguintes instrumentos:

3.2.1. Grupos de discussão

Numa temática como a proposta, de carácter eminentemente prático e individual, um instrumento de pesquisa baseado na análise de opiniões geradas em grupo poderá estimar-se, de algum modo, arriscado.

Consideramos, no entanto, que a mencionada prática exige uma compreensão de conceitos-chave e não apenas questões de *awareness* individual. Por esse motivo, a utilização do grupo de discussão assoma-se útil não só enquanto instrumento de aferição de conhecimentos, antes da implementação do projeto, mas também porque “pode levar (...) a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (Weller, 2006, p. 250).

Mangold acrescenta:

A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua (...). Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

(1960, como citado em Weller, 2006, p. 245)

Godoi (2013) resume algumas das principais regras deste tipo de prática de pesquisa:

- O grupo deverá ser constituído pelo número mínimo de 5 e máximo de 10 elementos;
- O grupo deve possuir um equilíbrio entre a homogeneidade a nível social e a heterogeneidade no que concerne às variáveis abordadas no tema da investigação;
- O grupo deve possuir simetria, de forma a evitar relações de dominância no diálogo;
- O ambiente em que o grupo se reúne deve ser de carácter neutro, separado do contexto da vida real dos participantes, e com características que facilitem o diálogo (ex: mesa redonda)

No que toca à atuação do moderador, o mesmo autor defende que a intervenção deve ser assertiva, no sentido de estabelecer a movimentação do grupo, chamando à participação todos os elementos; fomentando o comentário dos temas que, mesmo não diretamente, se encontrem ligados com a temática geral; enquadrando o tema no contexto dos participantes e atuando como um prolongamento da prática discursiva e não enquanto agente externo.

Weller organiza os benefícios dos grupos de discussão, quando utilizados em pesquisas com adolescentes, em cinco parâmetros:

- 1 - Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana;
- 2 - A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio, não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista;
- 3 - Embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta a de uma conversa cotidiana, os jovens acabam ao longo da entrevista travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo;

4 - A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema (...);

5 - O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

(2006, p. 250)

É, no entanto, importante denotar que a percepção pessoal, estimulada nesta situação, poderá revelar-se uma matéria prima pouco eficiente, dada a probabilidade de uma discrepância entre percepção e realidade e, portanto, o seu nível de falibilidade. – “whereas some people maintain unwarranted low self-views, others have realistic self-views, and still others see their attributes as more favorable than they actually are” (Humberg et al., 2019, p. 5).

Os problemas mencionados pelo autor tornam-se ainda mais prementes quando a pesquisa se centra em torno de jovens - a capacidade de lidar com as situações, na adolescência, é dificultada pelas rápidas mudanças físicas e psicossociais características desta fase - “if it is important to the individual to be able control their emotions and behaviors, but they are unable to do so because of their temperament, their selfperception may be affected because they will not be meeting their self-expectations” (Sapolsky, 2017, p.8). O autor justifica esta situação, colocando em evidencia que a maturação do córtex frontal só acontece depois dos 20 anos e, por isso, durante a juventude, o córtex é ainda, em parte, pueril:

As adolescence dawns, frontal cortical efficiency is diluted with extraneous synapses failing to make the grade, sluggish communication thanks to undermyelination, and a jumble of uncoordinated subregions working at cross-purposes; moreover, while the striatum is trying to help, a pinch hitter for the frontal cortex gets you only so far. Finally,

the frontal cortex is being pickled in that ebb and flow of gonadal hormones. No wonder they act adolescent.

(Sapolsky, 2017, p. 161)

A observação surge aqui, portanto, como um método de recolha de dados importante, permitindo ao investigador aceder à informação sem preconceitos, entraves ou intermediários.

The main advantage of this method is that subjective bias is eliminated, if observation is done accurately. Secondly, the information obtained under this method relates to what is currently happening; it is not complicated by either the past behaviour or future intentions or attitudes. Thirdly, this method is independent of respondents' willingness to respond and as such is relatively less demanding of active cooperation on the part of respondents as happens to be the case in the interview or the questionnaire method.

(Kothari, 2009, p.96)

A observação deve, neste contexto, ser estruturada e acompanhada de outras ferramentas que permitam ao investigador registar, de forma eficaz, o que observa, como é o caso das grelhas de observação e o diário de bordo.

3.2.2. Grelha de observação

De acordo com Richards (s.d.), a observação de aulas possibilita ao observador a apreensão de elementos-chave à pesquisa, dando como exemplo a forma como o aluno apreende a informação e de que forma a transforma em conteúdo/ação.

Richards adverte, no entanto, para os limites do processo de observação nas fases descritas:

Although it is an important component of teaching practice, the nature and limitations of observation need to be kept in mind. Teaching is a complex and dynamic activity, and during a lesson many things occur simultaneously, so it is not possible to observe all of them.

(Richards, s.d., p. 90)

O registo sistemático da informação observada verificou-se, como de resto foi planificado, como uma constante ao longo das diferentes fases do projeto, ainda que com ferramentas e objetivos diferentes, de acordo com o momento de implementação: enquanto numa primeira fase, de observação estruturada de aulas dirigidas por outro professor, a observação funcionou como diagnóstico das capacidades interpretativas já dominadas pelos estudantes, de forma a uma melhor estruturação ou eventual reformulação dos materiais propostos nas fases seguintes, e foi registada em grelhas de observação e num diário de bordo; posteriormente, este registo serviu como método reflexão acerca das estratégias implementadas e registo das alterações observadas, aqui apenas em diário de bordo.

3.2.3. Diário de Bordo

Como referido, de forma a complementar a informação qualitativa obtida pelas grelhas de observação, numa primeira fase, e como auxiliar de memória a uma posterior reflexão sobre a prática e os seus resultados, utilizou-se o diário de bordo, enquanto ferramenta mais propensa a considerações pessoais e de carácter mais imediato, notas e correções.

“Os diários de aprendizagem ou diários de bordo constituem-se como prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária” (Alarcão & Leitão, 2007, como citados em Castro, 2018, p. 26), funcionando como um registo direto dos acontecimentos experienciados em contexto escolar.

Freire (2004) declara que só através desta reflexão sobre a prática se pode agir sobre as considerações e melhorar a prática futura, e que esta é a essência de uma docência consciente.

Castro defende, com base em Zabalza, que uma das mais valias do diário de bordo se prende com a constituição, numa mesma ferramenta, de “três personagens intrínsecos: o ator, aquele que participa da história; o narrador, aquele que a narra; e o investigador, aquele que se aproxima dos factos com espírito crítico, munido de hipóteses, aquele que lê, analisa” (2018, p. 27).

Esta ferramenta foi utilizada extensivamente na fase de observação estruturada e, de forma mais comedida, nas fases posteriores – esta diferença, que se desvia ligeiramente do planificado, deveu-se à densidade da carga horária do estagiário, enquanto professor da instituição, o que limitou o tempo a ser despendido, no momento do término da aula, com esta ferramenta. Por este motivo, a transcrição do diário de bordo, disponível em apêndice (IV), é apenas relativa à primeira fase do estágio – todas as notas escritas nas seguintes fases,

apesar de extremamente úteis à elaboração deste relatório, traduzir-se-iam numa leitura desconexa e pouco informativa.

3.2.4. Entrevista

Ribeiro define a entrevista:

[É] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

(Ribeiro, 2008, como citado em Junior & Junior, 2011, p. 239)

Junior e Junior (2011) identificam o valor deste instrumento para a pesquisa científica pela versatilidade que permite, não só, a coleta de dados, mas o diagnóstico ou avaliação de orientação. Sublinham também que, “se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” (2011, p. 241).

No contexto deste trabalho, as entrevistas serviram como ferramenta de diagnóstico, com o intuito de aferir quais as concepções de profissionais consagrados no meio performativo da noção de ‘presença’ em análise, e de, a partir da informação obtida, validar ou reformular os conceitos/processos a implementar.

Tendo em conta o perfil-chave traçado, estabelecem-se como respondentes o encenador Jorge Andrade, os encenadores/coreógrafos Alan Lucien Øyten e Vítor Hugo Pontes, e os coreógrafos António Cabrita e São Castro, todos profissionais com percurso na área artística de pelo menos 10 anos e de qualidade reconhecida pelo público e pela crítica.

Enquanto ferramenta complementar a estes instrumentos, e que, apesar de parcamente capturar as alterações subtis que se processaram ao longo do trabalho, em muito ajudou à conceção desta reflexão, foi utilizado o registo integral, em vídeo, de todas as aulas – nas aulas presenciais, através de uma câmara fotográfica e, nas aulas na plataforma ZOOM, questão que abordaremos adiante, através da captura de ecrã, sempre com o consentimento informado (cujo modelo pode ser consultado em apêndice III) das alunas, bem como dos encarregados de educação.

IV. Estágio

A implementação do estágio em análise decorreu, de acordo com o estipulado pelo Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, em quatro fases: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e participação em outras atividades.

Considerando que a organização do calendário escolar das instituições de ensino de todo o Conselho de Almada foi recentemente reestruturada, e que a maior alteração advinda desta reestruturação foi, indubitavelmente, a introdução de um sistema de semestres em detrimento dos 3 períodos letivos utilizados até então, em todos os níveis de ensino, a primeira decisão estrutural, tomada em articulação com a escola cooperante, foi estabelecer que o estágio, a decorrer ao longo de todo o ano, poderia tornar-se mais eficiente se a fase de lecionação autónoma acontecesse de forma continuada e com o mínimo de interrupções possível e, portanto, condensada em apenas um semestre. Esta calendarização, apesar de coerente do ponto de vista pedagógico, veio a revelar-se problemática - devido às inevitáveis condições impostas pela pandemia de Covid-19, que exploramos em mais detalhe no subcapítulo dedicado à lecionação autónoma, a direção pedagógica da Escola da Ca.DA foi forçada a uma constante reorganização horária, de forma a readaptar as suas atividades às exigências da Direção Geral de Saúde, o que justifica a discrepância entre o número de aulas de cada mês e que dificultou, como explanaremos, todo o processo de ensino.

A implementação do estágio decorreu, assim, como detalhado abaixo:

Tabela 4 - Organização cronológica do estágio:

Semestre Letivo	Mês	Observação Estruturada	Participação Acompanhada	Lecionação	Colaboração em outras atividades pedagógicas
1º	Outubro	5h			
	Novembro	2h30			
	Dezembro	2h30			
	Janeiro	1h15	2h		
2º	Fevereiro		6h	2h	4h
	Março			9h	

	Abril			7h	
	Maio			12h	
	Junho			8h	
	Julho			2h	
Total de horas		11h15	8h	40h	4h

Tabela 4 - Organização cronológica do estágio, detalhando o nº de horas/mês.

4.2.1. Observação estruturada

Num processo de investigação cujos objetivos se relacionam com a tomada de consciência de ações eminentemente involuntárias, de forma a que possam ser apropriadas e adicionadas a um léxico próprio de ferramentas performativas, o contacto direto com os agentes performativos (profissionais e outros, em formação), numa fase de estruturação do plano de ação, considera-se de extrema importância – desta forma, o trabalho posterior assenta num perfil traçado em relação a um grupo concreto e não numa conjectura baseada em preconceitos.

Nesta primeira fase do trabalho, todas as ações tomadas foram vinculadas com os seguintes objetivos:

1) Analisar quais os elementos-chave da presença em palco são já conhecidos/assimilados pelas estudantes;

2) Detetar, através de uma análise transversal, quais as melhores estratégias a utilizar, de forma a reestruturar as linhas de ação a implementar em fases posteriores.

Com o propósito de atingir o objetivo 2, para além das 8 horas de observação estruturada, foram também organizados dois grupos de discussão, de forma a aferir, na primeira pessoa, a visão das alunas cooperantes acerca da temática; e realizadas entrevistas a cinco criadores e *performers* contemporâneos com uma carreira estabelecida (superior a 10 anos), de forma a desenhar estratégias congruentes com panorama artístico atual, onde, potencialmente, algumas das estudantes virão a estar inseridas.

4.2.1.1. Observação

No contexto deste estágio, definiu-se que a observação estruturada deveria acompanhar o grupo de trabalho em contexto de aula/ensaio de dança contemporânea. A

turma em questão tem aulas de técnica com o aluno estagiário e, à sexta feira, com a professora Rita Judas.

Na impossibilidade de observar as aulas da professora Rita Judas, por estas se sobreporem, frequentemente, com a atividade profissional do estagiário na Companhia de Dança de Almada, a solução encontrada foi observar as aulas de Projeto Coreográfico, orientadas pela professora Maria José Bernardino, e nas quais participa uma fração considerável do grupo de trabalho.

A disciplina de Projeto Coreográfico faz parte da oferta formativa da Escola da Companhia de Dança de Almada e dirige-se a jovens que desejem aprofundar o seu conhecimento em linguagens da dança contemporânea e a selecção é feita através de uma audição entre alunos.

Estes alunos têm a oportunidade de, durante 8 meses – entre setembro e a apresentação final, normalmente nas comemorações do dia mundial da dança, em abril - experienciar um processo de criação coreográfica contemporânea que tenta, dentro do possível, uma aproximação ambiente de trabalho profissional, abrangendo os processos de ensaio e produção (ainda que as horas de trabalho se encontrem dispersas ao longo do ano [ensaios bissemanais de 90 minutos], ao contrário da situação profissional em que, normalmente, este trabalho é condensado).

No ano letivo 2019/2020, o projeto coreográfico que teria sido desenvolvido seria “A canção de Sara”, uma recriação de um trabalho de 2006 da mesma autora, caso o estado de emergência, imposto pelo governo português como medida de combate à pandemia de Covid-19, não tivesse forçado um final abrupto ao processo coreográfico.

Aquando do início da observação, o processo coreográfico já se encontrava em andamento, mas nem por isso foi difícil encontrar situações de aprendizagem, considerando que existia pouco material criado. Foi, por isso, possível ao estagiário observar o grupo de trabalho em situações muito distintas dentro de um processo de aprendizagem: transmissão de movimento, limpeza de material, trabalho de exploração com adereços e trabalho de interpretação e exploração de dramaturgia.

Neste processo de observação, uma das situações que mais se destacou foi a capacidade da coreógrafa de associar imagética a momentos e movimentos, de forma a proporcionar às alunas pistas em relação (1) à execução técnica e qualidade de movimento, (2) à sensação física e (3) à base conceptual que a levou a criar.

É interessante ressaltar que, se para o estagiário, numa fase da vida (pessoal e académica) diferente do grupo de trabalho, este fluxo de informação possui uma riqueza extraordinária, para algumas alunas, esta informação pode tornar o processo de aprendizagem mais complexo:

Ela (a prof. e coreógrafa) às vezes traz temas que, por exemplo, pessoas mais novas não conseguem perceber muito bem o que é que isso é, portanto nós temos que encontrar outras maneiras de transmitir esse sentimento que não seja por experiência própria, por isso, obviamente que quando tu vivencias tens uma presença melhor e consegues exprimir isso melhor, só que eu acho que há outras maneiras também.

(A6, comunicação pessoal, novembro 5, 2020)

Ainda que a fatia do processo coreográfico observada tenha sido, como referido, bastante rica e complexa, considera-se pouco relevante para os objetivos deste relatório uma descrição da sua organização diária (que pode ser encontrada no diário de bordo em apêndice IV) – mais frutífera será a análise das grelhas de observação (modelo em apêndice V), preenchidas ao longo do referido processo, disponível em apêndice (VI), e que nos fornece pistas bastante concretas acerca dos elementos da presença em palco que estas alunas já aplicam, ou não, na sua prática: enquanto a maioria das alunas demonstra facilidade em termos de variação dinâmica, musicalidade, suspensão e controlo da respiração, os elementos-chave menos utilizados (ou utilizados de forma aparentemente inconsciente e descontrolada) foram a expressão facial, a intenção/projeção de movimento e o foco.

O *timing* foi o elemento com mais respostas “não observado”, talvez por não ter sido trabalhado nas horas de contacto, mas, no sentido de restringir os conceitos de pesquisa, bem como as escolhas pedagógicas, e considerando que também não foi mencionado nos outros instrumentos aplicados (entrevistas e grupos de discussão), optou-se por não o incluir em propostas de trabalho decorrentes.

4.2.1.2. Entrevistas

As entrevistas a Alan Lucien Øyen (NOR), António Cabrita, Jorge Andrade, São Castro e Vítor Hugo Pontes (PT), utilizadas neste estágio, como referido anteriormente, como instrumentos de recolha de dados, foram concebidas, realizadas e analisadas (na sua grande maioria) ao longo do primeiro semestre e centravam-se na forma como estes criadores percebiam e trabalhavam a presença em palco. Como antecipado, foram uma fonte extremamente rica de

informação que, mais tarde, veio a verter para as propostas pedagógicas utilizadas. As respostas, aqui brevemente cruzadas e analisadas, podem consultadas na íntegra em apêndice (II).

Quando questionados acerca de uma possível definição de presença em palco, a maioria dos inquiridos remete para o plano do subjetivo, variando amplamente na adjetivação. No entanto, é partilhada e praticamente unânime a observação da importância fundamental que a consciência que o intérprete tem – relativamente às suas ações, ao seu corpo, ao espaço que ocupa e com que interage, e o tempo em que o faz, bem como da relação que procura estabelecer com o público – para o sucesso da proposta artística a que se propõe.

Nenhum dos inquiridos refere trabalhar este tipo de capacidades num contexto pré-dramatúrgico ou pré-coreográfico, antes afirmam partir das próprias características e capacidades dos intérpretes para trabalhar a composição do espetáculo. Assumem, no entanto, que a modulação da *performance* de cada intérprete vai ocorrendo ao longo do processo de trabalho, fruto de *inputs* ou *feedbacks*.

Relativamente à questão acerca do estabelecimento dos limites de atuação do diretor (coreógrafo ou encenador), no sentido de evitar uma direção impositiva, as metodologias de trabalho dos entrevistados divergem em alguns pontos, no entanto, conseguimos estabelecer um paralelismo no conceito de liberdade condicionada como potencial fonte para a criação artística, já que todos os visados se afirmam interessados em explorar os *inputs* criativos dos seus intérpretes, no entanto vinculam a pertinência da imposição de diretrizes orientadoras para essa interpretação. É, contudo, variável a dimensão ou intensidade com que essas instruções são estabelecidas e implementadas, bem como o momento do processo de criação em que a proposta artística por parte do intérprete é solicitada – se, para alguns criadores, o momento inicial do processo é consideravelmente restritivo no que à atuação do intérprete diz respeito (A.C.), com a pesquisa interpretativa a surgir gradualmente ao longo do processo após a construção do material coreográfico, para outros (V.H.P.) o momento inicial da criação tende a ser ‘ruidoso’ pela solicitação intensa das vozes dos intérpretes, num encontro por vezes caótico de dimensões artísticas, que, posteriormente, vão sendo aprimoradas pela atuação do criador. Surge, ainda, a noção de que a ‘verdade’ interpretativa não se pode perder perante a atuação do criador já que esta não existe, de todo, à partida, e que a verdade da interpretação é uma construção gradual e que é composta pelo confronto ou confluência dos ideais artísticos dos envolvidos (J.A.), noção esta que é intuída nas respostas de todos os entrevistados, ainda que não surja de forma descritiva na maioria das mesmas.

De novo a divergência de abordagens é considerável, em relação à metodologia de desenvolvimento de capacidades performativas no intérprete, com cada criador a relatar uma postura bastante singular relativamente ao tópico. Existe um ponto comum, explícito ou intuído nas respostas da maioria dos inquiridos (A.C., S.C., A.L.O., V.H.P.), no que toca à consciência que o intérprete deverá ter da sua existência em palco, no entanto, a própria consciência é ponto de desunião entre os criadores, com alguns (A.C.) a proporem ser a consciência do movimento (que implica a sua antecipação no plano mental) que carrega o intérprete da carga humana com a qual o público poderá criar elos de ligação – o objetivo da *performance* artística – e, outros a afirmarem que, para que um intérprete esteja realmente presente, tem que ser levado a determinados estados emocionais ou mentais específicos de cada criação e que, portanto, a presença do intérprete não se prende tanto com uma consciência analítica por parte deste, como com a consciência do criador de como chegar ao intérprete e o levar ao momento artístico desejado (A.C., A.L.O.). Surge ainda a reiteração do conceito acima abordado da experiência pessoal de cada intérprete enquanto elemento fundador da sua capacidade artística e calibrador da sua *performance* em determinado universo criativo (V.H.P.).

Relativamente ao tema das diferenças e dificuldades encontradas no trabalho com estudantes de artes performativas e/ou *performers* não profissionais surgem, maioritariamente, duas abordagens relativamente diferentes: por um lado, criadores (A.L.O. e V.H.P.) que afirmam não alterar de forma alguma a sua metodologia de trabalho e, por outro, aqueles (J.A., A.C. e S.C.) que referem alterar as metodologias de trabalho à realidade juvenil. Em todos os casos, contudo, se assume a importância que a experiência associada à idade mais avançada dos intérpretes tem para a fluidez e facilidade do processo criativo - todos os criadores dizem ser mais difícil alcançar determinadas propostas artísticas com um grupo de intérpretes mais jovem – nomeadamente aquelas que se prendam com *performance* interpretativa (presença) ao invés da *performance* ‘desportiva’ (capacidades técnicas ou físicas), no entanto, divergem quanto à postura a adotar perante esta realidade: se uns afirmam perentoriamente que a exigência é a mesma apesar das metodologias diferirem (J.A.), outros (S.C.) assumem que “as alterações que possam existir numa metodologia de atuação, serão guiadas por uma moderação relativamente à exigência aplicada” (S. Castro, comunicação pessoal, Março 3, 2020)

Em resposta à pergunta acerca dos indicadores que cada criador procura aquando da escolha de um intérprete, as respostas também diferiram: enquanto alguns criadores dão primazia à técnica como veículo para a interpretação e a garantia de que não será um entrave à mesma (A.C., J.A., S.C.), referindo a experiência e a consciência capacidade de resolução de problemas e de lidar com o stress, espaço e tempo que estar em palco implica como pontos chave, outras respostas houve que se ligam mais à personalidade – a presciência, uma alta sensibilidade ao ambiente e contexto além-ego e a empatia natural (A.L.O., J.A.)

4.2.1.3. Grupos de Discussão

Outra das ferramentas de recolha de dados utilizada ainda no primeiro semestre, como forma de diagnóstico do conhecimento das alunas em relação à temática a abordar foram os grupos de discussão. Neste sentido, a turma foi dividida aleatoriamente em dois grupos de 7 alunas cada e, nos dias 5 e 7 de novembro de 2019 foram dinamizadas, nas instalações da escola e com a duração de 60 minutos, as conversas transcritas em apêndice (I) e cujas conclusões analisamos, sinteticamente, abaixo.

A presença em palco, enquanto conceito abstrato é, para as alunas, de difícil definição e, muitas vezes, cai numa categorização algo vaga ou genérica – ‘é a energia com que se fazem os movimentos’; ‘é a energia da pessoa’ – o que sugere uma relação intuitiva com o conceito, e não necessariamente analítica, apesar de consciente. Denota-se também a perceção de presença enquanto sinónimo de expressão (1) corporal – conceito, poucas vezes materializado verbalmente, de “qualidade de movimento” – e (2) facial, sendo esta última a mais frequentemente assinalada, com especial ênfase para o papel do olhar.

A estruturação do conceito de presença passa, intuitivamente, pela capacidade de comunicação com o público, com recurso a elementos da comunicação não verbal, no entanto esta análise não decorre de uma verbalização direta, antes é intuída pelos exemplos a que as alunas remetem frequentemente quando questionadas sobre os momentos em que sentiram maior ou menor sucesso nesse parâmetro – “os meus pais disseram que não passei nada”; “temos que mostrar estar tristes ou contentes”; “o público tem que perceber o que estamos a sentir”; “temos que contar uma história”. Relação com o público é, portanto, ambígua – se, por um lado, surge frequentemente a referência à necessidade de ter consciência da sua presença, por outro é recorrente a afirmação da abstração/introspeção como elemento fundamental à expressividade que definem como presença.

Existe, em geral, a tendência de relacionar uma maior capacidade de demonstrar presença com a expansividade do movimento, tendência essa sugerida nos comentários referentes à prática performativa em espaços apertados ou à construção da imagem corporal individual – “como sou muito grande tenho medo de vos bater e encolho-me e, por isso, tenho menos presença” vs “ como sou pequena tenho que me esticar muito mais para conseguir ter a vossa presença”. Em contraponto a esta reflexão, foram frequentes os momentos de debate sobre a necessidade de transmitir emoções com expressão física mais branda ou subtil, ou, ainda, sobre os momentos em que, apesar de estarem paradas, as alunas terem de transmitir uma qualquer intenção ao público. O grupo assinala a contradição aparente que decorre do facto de considerarem estes momentos, simultaneamente, os mais difíceis de concretizar ao nível do que descrevem como sendo ‘presença’, e, de igual forma, aqueles em que conseguem estar mais concentradas nesse tipo de trabalho.

Surge ainda, frequentemente, a construção de um paralelismo entre este tipo de trabalho, inerentemente introspetivo, mas que exige uma projeção de intenção para um elemento externo ao *self* (o público), e a adoção de determinadas posturas, sendo que, de forma geral, nos apercebemos que a adoção de figuras corporais expansivas, quase exageradas ou caricaturadas da intenção em causa num determinado momento cénico, favorece ou facilita a perceção de sucesso nessa *performance*. Vemos aqui uma coerência no conceito ‘maior é melhor’, sugerido aquando da descrição da noção que as alunas descrevem de ‘presença’ a nível estritamente coreográfico – “se tenho de transmitir alegria, então tenho de sorrir muito”; “se tenho de transmitir tristeza, então tenho de me tornar a mais sofredora”.

A reflexão sobre o papel da experiência pessoal é transversal, assumindo as alunas que, apesar de ser possível o trabalho deste tema em contexto de aula, as características pessoais de cada intérprete, bem como as suas experiências pessoais assumem um papel importante na capacidade performativa ao nível da presença

Em conclusão, pode intuir-se uma falta de estruturação na metodologia utilizada para trabalhar/ensinar estes tipo de conceitos, surgindo esses momentos formativos em relação à prática coreográfica e não tanto em contexto específico de aula, e quase sempre com vista a alcançar um objetivo performativo concreto da obra artística em questão e não necessariamente por forma a melhorar as capacidades interpretativas gerais das alunas, pelo que a evolução das mesmas se dá de forma cumulativa e com uma enorme variabilidade

interpessoal, decorrente quase exclusivamente da variabilidade do leque artístico das experiências coreográficas com que cada aluna teve contacto.

4.2.2. lecionação acompanhada

Tantas quantas as definições possíveis de presença em palco, são as formas de a trabalhar, documentadas desde o início da idade média (Egginton, 2003).

Considerando esta multiplicidade de abordagens, tornou-se claro que uma seleção metodológica estabelecida *a priori*, informada pela revisão da literatura e pelo material recolhido na fase da observação estruturada, mas sem contacto prático com o grupo de trabalho, poderia tornar-se uma escolha insciente e, talvez, instintiva.

Neste sentido, e de forma a encontrar o melhor método de operacionalizar os objectivo da investigação, optou-se por um trabalho em desenvolvimento gradativo, aplicando um processo cíclico de prática, reflexão sobre a prática e consequente readaptação da práxis, consumando assim o propósito de uma metodologia de investigação-ação – adotar um processo menos hermético, que não se fecha nas suas próprias descobertas e conclusões, permitiu ao estagiário encontrar, a partir do trabalho com o grupo, uma forma eficiente de progredir para a próxima fase com alguma confiança na metodologia a explorar.

A nível prático, procurou criar-se uma sucessão de propostas, com diferentes configurações condicionais, de forma a estimular uma pesquisa individual e aferir a resposta das alunas a cada metodologia de trabalho – a base conceptual de todas as propostas é a aplicação de diretrizes concretas sobre o material técnico/coreográfico, sejam elas de consciência focal, emoções ou situações dramáticas que despoletem estados mentais⁷ específicos.

A definição da ordem de implementação destas propostas é, à exceção das duas primeiras, pseudoaleatória, sendo propositadamente destituída da sua sequência lógica, de forma a retirar às estudantes uma sensação de previsibilidade e, consequentemente, de conforto, e compelindo-as a uma abordagem fresca a cada desafio, numa aproximação possível à *tabula rasa* – procurou-se, com isto, que as respostas fossem menos condicionadas pela expectativa de resultados.

Proposta 1

⁷ Estado mental é utilizado, neste contexto, como um sistema complexo, não se limitando a uma emoção ou sensação simples, mas abarcando humor, comportamento, orientação, julgamento, memória, capacidade de resolver problemas e contato com a realidade (Gaskin e Dagley, 2017).

Aplicada a 27/01/2020 (18-19h)

1. Apreensão de uma frase de movimento (exercício de progressão espacial);
2. Execução da frase com consciência focal direcionada:
 - a. Foco total nos membros superiores;
 - b. Foco total nos membros inferiores;
 - c. Foco total no tronco (inclusive cabeça e olhar);
 - d. Consciência generalizada.

Proposta 2

Aplicada a 29/01/2020 (18-19h)

1. Repetição da proposta anterior, mas iniciando diretamente na fase D;
2. Aplicação da mesma premissa numa nova frase de movimento.

Deste modo, a aluna está consciente da premissa aquando da apreensão da frase.

Proposta 3

Aplicada a 03/03/2020 (18-19h)

3. Apreensão de uma frase de movimento (exercício de progressão espacial);
4. Aplicação, sobre a execução, de diferentes intenções, influenciando em:
 - a. Estado mental positivo;
 - b. Estado mental negativo.

Proposta 4

Aplicada a 05/02/2020 (18-19h)

Aplicação de um estado mental díptico, com características positivas e negativas, a uma frase de movimento previamente aprendida.

Proposta 5

Aplicada a 10/02/2020 (17-18.30h)

Aplicação de uma emoção primária (raiva), tentando que a diretriz não altere as características técnicas da coreografia:

- a) A um exercício apreendido;
- b) A um novo exercício.

Proposta 6

Aplicada a 12/02/2020 (17-18.30h)

Execução de um exercício de progressão espacial, projetando a energia para um público invisível (que se encontra por trás da executante).

Proposta 7

Aplicada a 17/02/2020 (18-19h)

Aplicar a diretriz com maior sucesso (consciência focal) a um contexto mais complexo – coreografia completa.

Analisando e cruzando os resultados de todas as propostas, é possível concluir que as diretrizes relacionadas com emoções ou estados mentais, transversais às propostas 3, 4 e 5, desencadearam respostas físicas mais evidentes, mas que descaracterizavam o movimento proposto – a utilização desta estratégia mostrou-se, portanto, defetiva, resultando na inviabilização de um dos principais objetivos das aulas de técnica nesta instituição, que se prende com a aquisição de competências relativas à formalidade técnica, em linha com os objetivos e metas presentes no projeto educativo da escola:

- a) Contribuir para formar pessoas e artistas competentes e versáteis, desenvolvendo a sua capacidade criativa e técnica num ambiente seguro e apelativo, bem como promover o seu desenvolvimento afetivo e emocional. (...)
- a) Aquisição de conhecimentos em Dança, orientados para o domínio avançado das técnicas da Dança Clássica e da Dança Contemporânea; (...)
- e) Aquisição de conhecimento sobre diferentes correntes estéticas, técnicas e metodologias da Dança;

(Escola da Ca.DA, 2019, pp. 10-11)

Por outro lado, as propostas 1, 2, 6 e 7, mais associadas à consciência (focal, do corpo, do espaço e do outro) desencadearam resultados inegáveis, e não só relacionados com a presença em palco, tendo-se percebido nas alunas um *awareness* à sua atuação técnica mas também artística e uma tentativa de exploração de novas formas de utilização do olhar, mas uma melhoria notória ao nível da execução técnica – este esforço consciente de focar a atenção no seu corpo e movimento, bem como na forma como estes podem ser percebidos por terceiros, fez com que as alunas se corrigissem erros de distração que, numa execução ‘rotineira’, teriam tendência a cometer.

4.2.3. Participação em outras atividades

As quatro horas de participação em outras atividades previstas pelo regulamento de estágio foram preenchidas no acompanhamento do grupo de alunas aquando da sua participação no concurso Dance World Cup Portugal, realizado no Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz entre os dias 21 e 25 de fevereiro.

Nesta viagem, o estagiário teve não só a oportunidade de oferecer *coaching* às alunas, em relação aos trabalhos coreográficos a apresentar, sempre ressaltando que a importância deste tipo de eventos se baseia na aprendizagem pelo contacto com novas experiências, com diferentes formas de trabalhar e de ver a dança, e nunca com um foco competitivo, mas também estreitar a sua relação com o grupo, num contexto diferente do habitual ambiente da escola de dança, e ainda a chance de as ver em contexto de espetáculo, a partir do palco, proximidade que permitiu a comparação dos parâmetros analisados nas fases de observação e participação acompanhada entre as situações de estúdio e de palco. O observado foi, curiosamente, um potenciar das características de trabalho de cada aluna – uma aluna que no estúdio tem uma tendência para focar no espelho, fá-lo-á no palco, focando no público de forma constante. O mesmo se constata para as alunas que têm uma tendência para olhar para o chão ou para encurtar o movimento, por exemplo. Esta constatação vem confirmar a importância da transposição dos conceitos da presença em palco para o momento preparatório que é a aula de técnica, de forma a estabelecer automatismos, mas também mecanismos conscientes, que auxiliem a manutenção de uma forte presença em palco.

Esta fase do estágio, tipicamente descrita por fim, por se tratar de um trabalho complementar, foi aqui posicionada pelo facto de, cronologicamente, ter acontecido antes da fase de lecionação autónoma (apenas tinha sido dirigida 1 aula desta fase aquando da situação descrita).

4.2.4. lecionação autónoma

O estabelecimento de uma proposta pedagógica a implementar, com um grupo de trabalho, ao longo de um bloco tão extenso de aulas é um parecer que exige cuidado e ponderação – se, por um lado existe o desejo de exploração, por parte do estagiário, de novas abordagens ao trabalho técnico, é importante considerar que (1) a instituição de acolhimento tem o seu próprio projeto pedagógico e programa curricular, bem como um calendário letivo com bastantes atividades, (2) o grupo de alunas mencionado, como qualquer outro grupo de alunos, necessita de um trabalho que funcione em conformidade com a progressão técnica e artística estabelecida até ao momento e não deve ser encarado como um grupo de ‘teste’, e

(3), por oposição, um trabalho que não se coadune com a linha pedagógica seguida pela escola corre o risco de se afigurar como uma perturbação para o grupo, destabilizando o processo de aprendizagem e pondo em causa a evolução educativa das estudantes.

Neste sentido, e em linha com as conclusões aferidas nas fases de observação, participação acompanhada e até de participação em outras atividades, estabeleceu-se um plano de trabalho em que se respeita a estrutura de aula desenvolvida com o grupo até então, apenas com o acréscimo de um exercício introdutório, e se procura centrar a proposta pedagógica no processo de verbalização das tarefas e *feedback* dado pelo estagiário. Para isso, procuraram aplicar-se a todas as intervenções os seguintes pressupostos:

1. A verbalização do exercício, no processo de ensino, deve centrar-se tanto em observações relacionadas com a projeção e qualidade de movimento, *awareness* do corpo e do corpo em relação com o espaço e da utilização do olhar quanto na explicação dos elementos técnicos;
2. Os exemplos utilizados no trabalho da presença em palco devem ser de carácter múltiplo, relacionados com ações físicas ou diferentes tipos de imagética (do universo artístico, natural, etc.), de forma a chegar ao maior número de estudantes possível;
3. O *feedback* deve ser regular mas, quando relacionado com as questões da presença em palco, dado em tempo apropriado (e.g. o facto de um aluno estar a 'olhar para o chão', num momento do exercício, não significa que não esteja *aware* nem focado – esta ação pode ser uma escolha artística/estética e, portanto, o *feedback*, caso se compreenda que este não é o caso, deve ser dado aquando do término do exercício).

Os referidos pressupostos foram aplicados na lecionação de 40 horas de aula de Técnica de Dança Contemporânea em vinculação direta com objetivos gerais desta fase, que se reconhecem transversais a todas as aulas, e espelham não só os objetivos gerais desta intervenção pedagógica, como os objetivos estabelecidos para o curso, desenhados pela Ca.DA Escola:

1. Aprofundar os conhecimentos em dança, orientados para o domínio avançado das técnicas da dança clássica e da dança contemporânea;
2. Promover o contacto com diferentes correntes estéticas, técnicas e metodologias da Dança;

3. Proporcionar o contacto e a interação com o meio artístico e profissional da Dança;
4. Valorizar a vivência e trabalho em grupo assente nos princípios da solidariedade, da cooperação e do respeito mútuo;
5. Proporcionar a experiência de estar em palco, permitindo a aquisição de noções essenciais relacionadas com a criação artística, produção e interpretação de espetáculos.
6. Integrar o conhecimento das várias áreas relacionadas com o espetáculo, como a luminotecnia, a sonoplastia, a direção de cena, a produção, a maquilhagem e caracterização e a cenografia, entre outros.
7. Promover atividades conjuntas com outras escolas de ensino artístico e outras instituições ligadas à dança e às artes do espetáculo, facilitando a troca de experiências e a concretização de ações conjuntas como espetáculos, intercâmbios e visitas de estudo, entre outras.
8. Divulgar o trabalho desenvolvido na escola, incentivando a participação dos alunos em atividades e ações junto da comunidade;
9. Estimular relações de convívio, solidariedade e intervenção cultural entre os membros da comunidade educativa, através de atividades de extensão curricular ou comemorações e apresentações em locais públicos de Espetáculos e Oficinas Coreográficas;
10. Promover e facilitar o acompanhamento do desempenho curricular, assegurando modos de comunicação regular com os encarregados de educação e estimulando a sua participação na atividade da Escola;

11. Proporcionar aos alunos uma formação adequada à realidade da dança atual, contribuindo assim para uma nova geração de bailarinos e agentes da dança com um sentido crítico apurado.

(Ca.DA, 2020)

Partindo dos objetivos do curso, do estágio e dos princípios da intervenção pedagógica estabelecidos acima, criou-se um conjunto de aulas de Técnica de Dança Contemporânea a ser aplicadas entre fevereiro e julho de 2020 – cada aula foi aplicada sensivelmente 6 vezes, antes de ser substituída por novos exercícios, de forma a que o trabalho não se tornasse demasiado repetitivo, mas permitindo às alunas conhecer bem os exercícios e, assim, ter oportunidade de trabalhar a presença em palco sem a necessidade de um esforço de memória.

Para cada uma destas aulas foram também estabelecidos objetivos específicos, que se prendem com a componente técnica da aula e que, não sendo o foco direto deste trabalho, são essenciais ao trabalho proposto acima e que estão subordinados especificamente a cada um dos exercícios, podendo ser consultados nos planos de aula disponíveis em apêndice (VII). Nestes planos não estão mencionados os exercícios *Small Dance* e *Cool down*, por serem exercícios de condução verbal e, invariavelmente, responsivos à situação.

Como evidenciado no capítulo 2.2., estas aulas respondem a uma estrutura-base, resumida abaixo, e aos princípios descritos no capítulo 2.2.3.

Tabela 5: Organização geral do plano de aula implementado.

<i>Beginning /Warm up</i>	<i>Small Dance</i> Warm up
<i>Deep work</i>	Legs wings Plié Tendu/jeté Standing leg swings Bounces Grand Battements
<i>Movement combinations</i>	Across the floor Saltos
<i>Cool down</i>	

Tabela 5 - Organização sumária do plano de aula implementado ao longo de todo o estágio.

Abaixo, analisar-se-ão as estratégias e resultados obtidos nestas aulas. Optou-se, no entanto, por uma organização desta descrição não apenas cronológica, mas temática – considerando que os objetivos gerais, bem como as premissas aplicadas associadas à projeção e à consciência, foram, de facto, transversais a todas as aulas, optou por se vincular a narração deste processo evolutivo às diferentes abordagens à utilização do olhar, que foram propositadamente sendo alteradas, de forma a proporcionar novos desafios às alunas.

4.2.4.1. Uma nova consciência: o primeiro bloco de aulas

Este primeiro bloco de aulas, que consideramos o período entre 19 de fevereiro e 11 de março, foi dividido, em termos de direção, em duas partes – se, nas primeiras aulas, o eixo condutor foi a operacionalização desta nova abordagem à aula técnica, com um *feedback* centrado não só na componente técnica e muito mais exigente, principalmente para um grupo que não estava familiarizado com este tipo de trabalho, assim que o trabalho se tornou mais proficiente, e considerando a grande evolução, em poucas semanas, percebida nas alunas, começaram a explorar-se novas formas de trabalhar em termos de projeção e uso do olhar – para isso, concebeu-se uma nova estratégia para desafiar o grupo a explorar novos caminhos, um pressuposto apelidado de ‘segue-me’: em alguns exercícios de progressão espacial, pré-definidos à partida e alterados a cada aula, as alunas eram organizadas aos pares. Enquanto duas ou três alunas executavam o exercício em questão, era-lhes pedido que projetassem a sua presença, utilizando também o olhar da forma como entendessem, em relação a cada um dos seus pares (olhar direta ou ‘indiretamente’, evitar, etc.). Aos pares, era pedido que andassem pelo espaço, tentando desafiar as suas colegas. Este foi uma abordagem que trouxe uma nova dinâmica à aula, um quase-jogo, que conseguiu trazer uma alegria ao trabalho e impulsionar as alunas a uma nova busca pessoal e à compreensão de novas formas de utilização do olhar, não necessariamente diretas.

Em termos gerais, a resposta das alunas às propostas pedagógicas considera-se positiva, tendo o grupo demonstrado interesse, vontade de participar e curiosidade acerca da temática. A cada aula, era possível denotar um esforço de correção e de pesquisa em relação a novas formas de executar o movimento, de forma a torná-lo mais limpo, mais notório e, fundamentalmente, mais presente.

Um ponto que cabe a ser destacado é a introdução, no início de todas as aulas, da “*Small Dance*” - se, passadas algumas aulas, o exercício estava completamente incorporado e era notória uma evolução no trabalho das alunas, nos primeiros dias em que foi aplicada, a proposta causou alguma estranheza. Enquanto era fácil distinguir alguns risos de nervosismo,

relacionados com a novidade da proposta, algumas das alunas demonstravam dificuldade em ficar paradas durante o tempo proposto e, outras, entreabriam os olhos para perceber o que acontecia à sua volta. Este comportamento é considerado normal, tendo em conta que esta é uma abordagem ao início de aula diferente daquela a que estas estudantes estavam habituadas e, portanto, esta primeira reação é justificável, principalmente por ter sido controlada e sempre respeitosa.

4.2.4.2. Mudança de paradigma: Estado de emergência

De acordo com a Direção Geral de Saúde (DGS), foi identificado pelas autoridades chinesas, a 9 de janeiro de 2020, “um novo vírus da família dos coronavírus (2019-nCoV). (...) A sequenciação genómica do novo vírus foi feita em tempo recorde e partilhada a nível internacional.” (2020, p.2).

Considerado, à data, pelos mesmo autores, pelo seu comportamento patogénico e potencial de transmissibilidade, como um impulsor de uma situação de emergência de saúde pública, o COVID-19 teve o seu primeiro grande impacto no país a 2 de março de 2020, quando foram confirmados os primeiros dois casos em território português. A partir daí, a situação evoluiu velozmente e de forma negativa – numa semana, o número de casos suspeitos tinha já aumentado para um total de 471 (DGS, 2020).

A 12 de Março, depois de uma reunião com o Conselho de Ministros, o Primeiro Ministro português António Costa anuncia a suspensão das atividades letivas presenciais, em todos os graus de ensino, a partir de segunda-feira, 16 de Março - este anúncio marcou o dia 13 de Março como o último dia de aulas antes de a Escola da Ca.DA estabelecer também um período de suspensão de atividades presenciais, numa postura de responsabilidade social e de forma a agir em conformidade com os estabelecimentos de ensino com os quais trabalha em regime de articulação - Agrupamentos de Escolas Emídio Navarro e Fernão Mendes Pinto.

Neste mesmo dia, a escola de acolhimento organizou reuniões com cada uma das suas turmas, procurando consciencializar os seus alunos para a situação vigente e de forma a estabelecer os próximos passos necessários ao ensino nesta situação de contingência – este plano mostrou-se conveniente quando, a 18 de Março, foi decretado o estado de emergência em todo o país, por meio do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março.

O plano traçado inicialmente consistiu na criação de uma linha de comunicação direta entre cada professor e os alunos. Desta forma, numa primeira fase, o aluno iria registar, em

vídeo, os exercícios acordados semanalmente e enviá-los ao professor respetivo, no(s) dia(s) da semana em que, numa situação normal, aconteceria a aula de determinada unidade curricular. Em resposta, o professor iria remeter as correções necessárias.

Este *modus operandi* foi aplicado durante as duas primeiras semanas - entre 16 e 28 de março.

A partir de 30 de março (até 13 de junho), todas as aulas passaram a acontecer através da plataforma ZOOM, permitindo, a alunos e professores, efetivar aulas completas, mantendo os horários de trabalho estabelecidos desde o início do ano letivo.

Se nas primeiras duas semanas existia o problema de não ser possível, pelo menos sob a orientação em tempo real do professor, a realização de aulas completas, numa segunda fase a problemática assentou na dificuldade de uma observação eficiente por parte do docente - o registo em vídeo utilizado numa primeira fase, ao ser analisado individualmente, em oposição a um *layout* de várias imagens pequenas correspondentes a cada um dos alunos, permitia um nível de atenção ao detalhe e, conseqüentemente, de correção, bastante mais eficaz. No entanto, esta correção, por ser dada em diferido, acaba por não ter o mesmo resultado que uma correção no momento do erro.

Após um curto período de adaptação por parte de todos os intervenientes, tanto à plataforma de trabalho como a esta nova forma de *feedback* digital, o trabalho online revelou-se mais eficiente - ainda que nunca comparável a uma aula presencial, os alunos começaram a adaptar-se a esta nova forma de aprendizagem, personalizaram os seus espaços de trabalho, em casa, para os tornar mais confortáveis e seguros, e desenvolveram, devido às limitações inerentes à situação, uma capacidade de resolução de problemas de gestão (técnica, de espaço e de esforço) que, em alguns casos, não estava tão presente. Estas melhorias ajudaram também o professor a ter uma vista mais clara de cada interveniente, facilitando o processo de avaliação e correção.

Em termos de organização da aula, as principais adaptações aconteceram ao nível da criação de exercícios, que agora têm de ser contruídos considerando as limitações espaciais dos alunos (que dispunham, em média, de espaços entre 2x2 e 3x3 metros). Com vista a este ajuste, e na impossibilidade de aplicar exercícios de deslocação espacial, procurou aplicar-se os princípios da gravidade, *momentum*, *off balance* e do *flow*, muito explorados nesta secção da aula, a exercícios improgressivos, muito pela exploração dos níveis – a física aplicada na progressão horizontal passa, aqui, a ser empregue numa variação vertical ainda maior.

Também os exercícios de saltos tiveram que ser reduzidos devido ao piso inapropriado existente na maioria das casas e que poderia vir a criar lesões.

No que concerne à gestão de tempo de aula, um dos principais pontos de preocupação no início deste processo de adaptação, a situação acabou por ser facilmente resolvida: se, por um lado, o processo de aprendizagem através de um dispositivo virtual se torna, necessariamente, mais complexo e, portanto, mais demorado – a representação de um exercício tridimensional num ecrã bidimensional é necessariamente incompleta - por outro lado, o facto de os exercícios serem todos realizados em conjunto e poupa algum tempo, que seria ocupado pelas repetições implícitas no sistema de execução em pequenos grupos. Também uma necessidade de adaptação de horários por parte da Escola permitiu a adição de mais 1 hora de contacto por semana entre 27 de abril e 4 de junho, o que potenciou o trabalho de forma exponencial.

Em relação aos objectivos específicos do presente estágio, pôde chegar-se a algumas conclusões específicas a esta fase do trabalho:

- A presença em palco, uma competência de difícil avaliação, torna-se quase impercetível quando observada na situação em questão – através de um registo de vídeo, que frequentemente, não fornece uma visão total do corpo nem do movimento. Samur descreve:

With online messaging through chat rooms or programs like Skype, which virtually extend the body's language, sound, and appearance, presence is measured by the degree to which coherent social integration is possible. (...) Such technologies are based on virtually transporting one's self for the purposes of everyday communication. (...) they aim to allow users to feel as though they are actually in a different location.

(2016, p. 244)

O mesmo autor problematiza que a presença em palco depende, no entanto, de três facetas essenciais: a pessoal, a ambiental e a social, ultimo aspeto que está ausente nesta circunstância: “Beyond visual and audio cues, audience members of a *performance* can intuit through reciprocal apprehension (...) whether a performer is living in the moment or whether they are no longer engaged in the *performance*” (Samur, 2016, p. 244).

- Contrapondo esta realidade, é interessante refletir sobre a evolução geral da turma no que concerne aos restantes objetivos e à narração temática proposta acima: vendo-se a trabalhar num espaço diferente, limitativo em termos físicos e, frequentemente, repleto de obstáculos, a maioria das alunas desenvolveu a *awareness* (do corpo, do espaço e do corpo no espaço) de maneira exponencial, bem como o uso do foco: é interessante denotar que a utilização do foco ganhou, em casa, uma outra função, não exclusivamente no sentido da projeção interpretativa, mas também como dispositivo de proteção pessoal e de adaptação de movimento. Assim sendo, as alunas demonstraram uma melhoria na capacidade de observação e rápida resolução de problemas, adaptando direções e mesmo formas de movimento de acordo com a sua área de trabalho e obstáculos – se, nos primeiros dias, ainda existiam perguntas direcionadas ao professor acerca destes entraves, expressando a dificuldade ou impossibilidade de execução de algum elemento técnico, depressa se constatou uma maturação, transversal a todo o grupo, que permitiu às alunas a confiança de compreender que, sozinhas, tinham a capacidade de resolver estes revezes.

Outro aspeto não menos relevante decorrido do período de trabalho a partir de casa foi um gradual decréscimo da motivação por parte dos alunos – se, quando questionados pelos professores, os alunos afirmavam apreciar as diferentes aulas, é importante não descurar o valor da componente social das aulas de dança – “socialisation through dance (...) is significant in life of every man, irrespectively of age, sex or nationality. It refers not only to the interaction between the individual and the general public but also performs certain functions relative to personal life” (Banio, 2015, p. 86). Esta afirmação é, segundo o autor, de redobrada importância na infância e adolescência.

Ao considerar os referidos aspetos, é importante ressaltar que a estratégia de intervenção do professor teve também que se alterar – se, em estúdio, existia um esforço de equilíbrio constante entre o *feedback* técnico e de projeção de movimento e o *feedback* relacionado com a presença de palco e a utilização do olhar, este último aspeto tornou-se secundário, considerando que o ‘estado de alerta’ estava sempre presente em todas as alunas e, portanto, o olhar externo permanente ativo, como mencionado anteriormente. Assim sendo, o *feedback*, durante o período em análise, foi mais centrado na correção técnica, bem como na qualidade e projeção de movimento, tendo em consideração que estas foram as duas competências de mais difícil manutenção nas condições descritas anteriormente. E se, como referido, é de acrescida dificuldade a correção através de uma pequena imagem no ecrã, o facto de cada aluno estar inserido numa grelha, organizados sempre do mesmo modo, sem haver sobreposições e ou distâncias que dificultem a visualização, uniformizou o processo de

correção – o professor consegue, assim, ter uma perceção geral dos alunos e ter consciência de cada um como parte do grupo, corrigindo-os quando necessário mas sem esquecer nenhum deles.

De modo a lidar com a questão da motivação, testou-se uma estratégia que, não substituindo a importância da socialização entre alunos, se mostrou de extrema eficácia: criou-se uma *playlist* colaborativa, na plataforma Spotify, permitindo que cada um dos alunos contribuísse com músicas que, nas semanas seguintes, seriam o acompanhamento musical das aulas – e se esta ação desencadeou uma necessidade de criação de novos exercícios, adequados ao acompanhamento selecionado, trouxe também imensos benefícios para a aula, indo ao encontro do gosto musical dos alunos, estimulando-os a apreciar ainda mais a execução dos exercícios e potenciando conversas posteriores entre eles, sobre os seus gostos e escolhas. É importante enfatizar que, reconhecemos, esta estratégia não deve ser estabelecida como regra no sentido em que, como referido anteriormente, o professor tem também a responsabilidade de educar os alunos no sentido de uma sensibilidade artística e, neste caso, musical, desafiando-os com propostas diferentes e fora da sua zona de conforto, mas que, quando aplicada esporadicamente, funciona, estimulando o nível de energia, motivação e até alegria na aula.

4.2.4.3. Regressar ao corpo: o terceiro bloco de aulas

O regresso à atividade presencial da Ca.DA Escola foi, também, realizado em duas fases: entre 14 e 27 de junho, as aulas decorreram no edifício da Escola, com número de alunos foi inevitavelmente reduzido, de forma a respeitar as distâncias de segurança aconselhadas. Assim, para que todos os alunos pudessem cumprir com o plano de trabalho estabelecido, cada turma foi dividida em dois grupos: se o grupo A estava em estúdio na primeira aula de técnica de dança contemporânea da semana, estaria em casa, na segunda aula, a acompanhar a aula pela plataforma ZOOM (e vice-versa, no caso do grupo B). Este sistema foi aplicado, durante duas semanas, a todas as aulas do plano curricular e, apesar de uma parte do grupo se encontrar já em estúdio, é difícil estabelecer conclusões acerca desde pequeno grupo de aulas, considerando a tarefa difícil que é, para o professor, a gestão de dois grupos diferentes, em espaços e plataformas diferentes, a tentar acompanhar uma aula – a preocupação nestas quatro aulas acabou, infelizmente, por se centrar mais na viabilização do trabalho técnico, sem que, por isso, se tenha deixado de trabalhar com base nas propostas pedagógicas do estágio: neste pequeno bloco de aulas, resolveu explorar-se a utilização do foco no próprio corpo, seguindo a parte do corpo que executa a ação, utilizando o olhar como

complemento ou elemento de contraponto a essa parte do corpo, etc. Esta foi, até ao momento, a proposta que mais facilmente foi integrada pelas alunas, talvez pelo facto de terem controlo sobre o elemento 'olhado' e por esta ser uma estratégia utilizada anteriormente, especialmente em trabalho coreográfico.

Já entre 29 de junho e 10 de julho, a escola de acolhimento estabeleceu um acordo com a Escola Secundária Emídio Navarro (ESEN), que cedeu o seu ginásio, um espaço que permitiu a realização de aulas com grupos maiores (de até 18 alunos) respeitando todas as indicações da DGS.

Um ponto que cabe a ser destacado é que uma das principais preocupações, relacionada com a fase anterior, expressada em diversas reuniões entre a direção pedagógica da escola de acolhimento e o seu grupo de professores, organizadas antes e durante o estado de emergência como forma de organizar o trabalho e resolver as situações decorrentes desta realidade, era a importância da manutenção da qualidade do trabalho técnico. O receio que, por se encontrarem em espaços sem tantas condições, a trabalhar 'sozinhos', sem a intervenção direta e o olhar presencial do professor, impossível de replicar pelos meios digitais, os alunos perdessem, de alguma forma, as capacidades e a qualidade de trabalho que teriam apreendido no primeiro semestre letivo, era transversal a todo o corpo docente.

A realidade aferida a meio de junho, nesta primeira fase de regresso às aulas presenciais revelou-se, no entanto, bastante diferente – em geral, o grupo de demonstrava, não só, um trabalho técnico eficiente e consciente, em conformidade com o que tinha vindo a desenvolver entre setembro e março, mas também, em alguns casos, melhorias substanciais. O corpo docente atribui esta realidade não só ao facto de os alunos terem outro nível de concentração ao trabalhar individualmente, mas também ao árduo trabalho de adaptação dos professores que de tudo fizeram para adaptar as suas aulas às novas condições e às necessidades que iam percebendo, dia após dia.

E se este retorno despoletou uma nova onda de motivação para os alunos, é importante mencionar que, devido à forçada sedentariedade dos últimos meses, a condição física dos alunos, e em especial a resistência, se encontrava bastante condicionada: se era possível perceber que a qualidade técnica e de movimento se mantinham, era também bastante notória a dificuldade das alunas de acompanhar a aula com o nível de energia estável, induzindo à necessidade de pausas, ao longo da aula, para hidratação e recuperação da estabilidade respiratória.

Acrescente-se, ainda, que neste regresso, seja nas instalações da Ca.DA Escola, seja nas da ESEN, as regras da DGS impunham ainda a necessidade de distanciamento social e, por isso, apesar dos benefícios de estar em estúdio, com melhores condições (caixa de ar, linóleo, espelho, visão directa para o professor), o espaço dos alunos era ainda limitado a uma área de 3x3 metros, o que inviabilizou, nas 6 aulas decorridas neste período, o retorno dos exercícios de progressão espacial, em especial dos exercícios desenhados e aplicados, na primeira fase da leção autónoma, para serem executados a pares (exercício ‘segue-me’). Por esse motivo, e considerando que a realidade técnica dos alunos se encontrava estabelecida num nível acima de satisfatório, tomou-se especial atenção, neste período, à ideia de *awareness*, à utilização do olhar e à projeção do movimento, reforçando a motivação e o *feedback* a eles direcionados – nesta fase, acrescentou-se mais uma camada de complexidade às propostas relacionadas com o foco já trabalhadas anteriormente, convidando as alunas a combinar toda a experiência adquirida anteriormente e explorar, a cada exercício, todas as configurações do olhar exploradas (olhar para fora, olhar para o outro, olhar para si).

Em relação aos objetivos do estágio, torna-se premente uma comparação direta entre este terceiro bloco de aulas e o anterior onde, como referido, as alunas demonstraram uma especial *awareness* do seu corpo, movimento e do espaço, e uma eficiente utilização do olhar, como mecanismo de proteção, mas também como veículo transmissor de informação. Foi diante desse contexto que se constatou que, se a *awareness*, estabelecida até então, se afigura apreendida, demonstrando as alunas uma maturidade na aplicação da “*Small Dance*” e uma capacidade de tradução da informação percebida nesse primeiro momento da aula para movimento, nos exercícios posteriores, o uso do olhar sofreu, indubitavelmente, algumas alterações – em contexto de estúdio, um espaço branco, sem obstáculos e com exponencialmente menos distrações mas, conseqüentemente, sem tanta informação onde focar, percebe-se o esforço das alunas para a utilização do olhar com um foco externo, no entanto alguma dificuldade em manter o olhar presente - como referem Huang, Ngai, Li e Bulling, “internal thought refers to the process of directing attention away from a primary visual task to internal cognitive processing. It is pervasive and closely related to primary task performance” (2019, p. 1). Segundo comprovam os autores, e em conformidade com o estabelecido no capítulo 2.6., é notório o momento de transição entre o foco externo, ou consciência focal externa, e o foco interno, aquilo a que os autores apelidam de processo de desfoque.

Enquanto esta resposta se traduziu numa necessidade de reajuste, em termos de direção e *feedback* por parte do estagiário, este não deixa de se afigurar um tipo de trabalho relevante, tendo em conta que o palco, principalmente em teatros tradicionais (ou outros espaços de apresentação cénica ocidentais), se caracteriza pela parca iluminação, bem como pela frequente falta de pontos de referência focal. Neste sentido, um especial cuidado na manutenção do foco externo, mesmo sem pontos referenciais, afigura-se como um bom processo de preparação para o inevitável choque que é a mudança de ambiente estúdio-palco.

Reflexões finais

Escrevemos esta reflexão a partir de casa - já não em confinamento, mas com a memória, no corpo, dos mais de 100 dias que, sem a possibilidade de sair tentámos, na maior parte do tempo infrutiferamente, viver e trabalhar a 100%, com o território do nosso universo pessoal reduzido ao mais ínfimo dos espaços. Notamos, com alguma surpresa, que o título deste relatório passa a ter um duplo sentido - nesta situação, que se tornou no entrave mais óbvio à concretização do estágio e, a sermos realistas, da vida, no geral, o habitar do corpo tornou-se quase uma imposição.

Enquanto reconhecemos que esta situação poderá ter comprometido os resultados do estágio, de outra forma potencialmente mais aprofundados, não procuramos, no entanto, adotar uma postura derrotista em relação à necessidade de adaptação imposta – os contratempos acontecem e a aprendizagem, de todas as partes, é moldada pelas escolhas tomadas e potenciada pela capacidade de transformação.

Evocando o início do trabalho, considera-se que toda a preparação da implementação prática foi, sem dúvida, um processo só por si proveitoso, considerando o extenso e rico corpo de informação recolhido, não só a partir da revisão literária, mas através dos grupos de discussão e especialmente das entrevistas com as quais, para além do óbvio contributo académico, pudemos tomar contacto com outras formas de pensar e fazer a arte.

No que concerne a aplicação da proposta pedagógica, destaca-se o empenho do grupo de alunas que, em todos os momentos, se mostrou disponível para experimentar e explorar novos caminhos performativos, ainda que, como foi o caso de algumas propostas aplicadas durante a fase de participação acompanhada, os resultados, por mais que interessantes, se desviassem dos objetivos traçados. É possível, portanto, listar algumas conclusões que, não sendo absolutas, são bastante claras no grupo de trabalho em análise:

1. O trabalho de aplicação, sobre material de movimento, de camadas de significado relacionadas com estados mentais e emoções despoleta uma resposta física que, não raras vezes, distorce o movimento e, portanto, pode tornar-se útil no processo coreográfico, mas é maioritariamente danoso no trabalho técnico formal;
2. A intervenção pedagógica frequente e variada, procurando sempre novas formas de corrigir ou exemplificar, potencia, nos alunos, o estado de alerta e a busca permanente de um estar presente.

Em última análise, reiteram-se as estratégias utilizadas, destacando-se a “*Small Dance*” enquanto ferramenta de consciencialização do corpo e da mente, no início das aulas, e a consciência focal enquanto instrumento poderoso, não só em termos performativos, mas, como evidenciado anteriormente, em termos técnicos, por despertar, nas alunas, uma *awareness* mais completa de si e das suas ações, no espaço e no tempo, e permitindo-lhes o despoletar de um processo constante de autocorreção – este processo é apontado, sem dúvida, como a descoberta colateral mais importante de toda a implementação de estágio, permitindo ao estagiário focar a sua intervenção pedagógica no trabalho da presença, seguro que a componente técnica estaria fundamentalmente defendida.

A partir de um exame transversal a todo o corpo de trabalho, acredita-se que as metodologias utilizadas poderão facilmente ser transpostas para o trabalho diário das alunas, considerando que não implicam alterações estruturais à aula de técnica e, espera-se, trarão benefícios ainda mais substanciais a médio/longo prazo, o que confirma a questão de investigação e assevera o cumprimento dos objetivos traçados. Estabelece-se, ainda, como potencial extensão da pesquisa a exploração pedagógica de outros conceitos, relacionados com a temática, confirmados pela investigação, e não trabalhados aqui, não só pela especificidade necessária a um processo como estes, mas por serem competências (mais) adquiridas por este grupo específico, como são o uso da respiração, a dinâmica e a resposta ao silêncio/suspensão.

Em suma, assumimos um risco ao trabalhar um conceito subjetivo, cujos resultados, efetivamente alcançados, são subtis, pelo que são, também, de difícil quantificação e apenas observáveis presencialmente – como, de resto, classificamos toda a presença em palco. Consideramos, no entanto, que é neste limite que devemos, enquanto educadores, estruturar a nossa atuação, de forma sempre segura e fundamentada, mas potenciando novas abordagens, estratégias e aprendizagens.

Bibliografia

- 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). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/9195>
- Arends, R. (2015). Condução de uma investigação-acção. In Costa, D. (org.), *Investigação-acção: Noções básicas*. Disponível em https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3oac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas?source=swp_share
- Auslander, P. (2006). *From acting to performance: Essays in modernism and postmodernism*. London: Routledge.
- Australian Teachers of Dancing (s.d.). *Legal and ethical responsibilities for Dance Teachers*. Disponível no website da Australian Teachers of Dancing: <https://www.atod.net.au%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F10%2FQuality-Teaching-and-Learning.docx&usg=AOvVaw2roAN0M7pFWYqUBzWuDwLV>
- Banio, A. (2015). Sports dance and the process of socialization. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 9(1), 85–90. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329999757_Sports_Dance_and_the_Process_of_Socialization
- Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology*. London: Routledge.
- Baston, G. (2008). *Proprioception*. Disponível no website da International Association for Dance Medicine and Science em: <https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/imported/info/proprioception.pdf>
- Bienaise, J. (2008). *Présence à soi et présence scénique en danse contemporaine: Expérience de quatre danseuses et onze spectateurs dans une représentation de la pièce the shallow end* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Université du Québec à Montréal em: <https://archipel.uqam.ca/1324/1/M10405.pdf>
- Bruce, V. & Young, A. (2012). *Face perception*. New York: Psychology Press.
- Câmara Municipal de Almada (2015). 25 anos de dança. *Almada agenda: Setembro*, 154, 72-79.

- Candy, L. (2020). *The creative reflective practitioner: Research through making and practice*. New York: Routledge.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do DecretoLei 22/2014. In A Formação Contínua na Melhoria da Escola. *Almadaforma*, Revista do CFAECA, 9, 12-18. Consultado em dezembro, 11, 2018, em http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma____o
- Castro, A. (2018) *Os diários de aprendizagem no processo de reflexão do docente de inglês do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11341/1/DM_AdrianaCastro_2018.pdf
- Companhia de Dança de Almada (2020). *Ca.DA escola*. Disponível em <https://www.cdanca-almada.pt/escola-pt>
- Companhia de Dança de Almada (2019). *Sobre nós*. Disponível em <https://www.cdanca-almada.pt/sobre-nos>
- Cull, L. (2009). *Differential presence: Deleuze and performance* (Tese de Doutoramento). Disponível em <http://medicinayarte.com/img/Deleuze%20and%20performance.pdf>
- Damásio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Toronto: Pantheon Books.
- Diehl, I. & Lampert, F. (eds) (2011). *Dance Techniques 2010 - Tanzplan Germany*. Leipzig: Henschel Verlag in der Seemann Henschel GmbH & Co.
- Direção Geral de Saúde (2020). *Plano nacional de preparação e resposta para a doença por novo coronavírus*. Disponível no website da Direção Geral de Saúde: <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-preparacao-e-resposta-para-a-doenca-por-novo-coronavirus-covid-19-pdf.aspx>
- Dyson, C. (2008). *The 'authentic dancer' as a tool for audience engagement*. Disponível no website da Ausdance em: <https://ausdance.org.au/?ACT=73&file=993>
- Engel, G. (2015). A investigação-acção. In Costa, D. (org.), *Investigação-acção: Noções básicas*. Disponível em https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o_ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas?source=swp_share

- Erkert, J. (2003). *Harnessing the wind - The arte of teching modern dance*. United States: Human Kinetics.
- 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): Disponível no repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.5/16719>
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Disponível em https://www.brown.edu/academics/education_alliance/sites/brown.edu/academie_education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Fischer-Lichte, E. (2012). Appearing as embodied mind. In Giannachi, G., Kaye, N. & Shanks, M. (eds), *Archaeologies of Presence: Art, Performance and the Persistence of Being* (pp. 103-112). New York: Routledge.
- Fiuza, R. (2014). *Consciência: Uma viagem pelo cérebro*. Disponível em: <http://93.174.95.29/main/B2F6E3C7941421A526EF6D6555455BF9>
- Foster, S. (2011). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. Abingdon: Routledge.
- Foulkes, J. (2002). *Modern bodies: Dance and american modernism from Martha Graham to Alvin Ailey*. North Carolina: The University of North Carolina Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, V. (2017). Dança contemporânea: Individualidade, pluralidade, complexidade....(IN)formação *CDI*, 26, 6. Disponível em https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2017/10/newsletter_cdi_n26_out2017.pdf
- Godoi, C. (2013). *Grupo de discussão como prática grupal de pesquisa qualitativa: possibilidades abertas aos estudos organizacionais*. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ20.pdf>
- Grupo de estudos em educação, teatro e *performance* (2012). *Linhas de pesquisa*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/getepe/linhas-pesquisa.html>

- Huang, M., Ngai, H., Li, J. & Bulling, A. (2019). *Moment-to-moment detection of internal thought during video viewing from eye vergence behavior*. Disponível no Repositório da Association for Computing Machinery: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3343031.3350573>
- Humberg, S., Dufner, M., Schönbrodt, F. D., Geukes, K., Hutteman, R., Küfner, A. C. P., ...Back, M. D. (2019). Is accurate, positive, or inflated self-perception most advantageous for psychological adjustment? A competitive test of key hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(5), 835–859. doi:10.1037/pspp0000204
- Isman, A. (2012). Technology and technique: An educational perspective. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 207-213. Disponível em <http://tojet.net/articles/v11i2/11222.pdf>
- Jacob, P. & Jeannerod, M. (2007). *Ways of seeing: The scope and limits of visual cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Junior, A. & Junior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7(7), 237-250. Disponível em https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1PB.pdf
- Kawano, T. (1995). *Embriologia*. Disponível em <http://books.scielo.org/id/npy7z/pdf/barbosa-9788575414019-12.pdf>
- Knudsen, E. (2014). *Eyes and narrative perspectives on story: A practice led exploration of the use of eyes and eye lines in fiction film*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/42141995.pdf>
- Kothari, C. (2009). *Research methodology: Methods and techniques* [Ebook]. Disponível em <https://libgen.unblockit.pro/book/index.php?md5=88B0B388315B6588C78C474825E58321>
- Laurence, P. & Kimmerle, M. (2003). *Teaching dance skills: A motor learning and development approach*. Michigan: J. Michael Ryan Pub.
- Lehmann, H. (2017). *Teatro pós-dramático* (1ª ed.). Lisboa: Orfeu Negro.
- Levitin, D., Grahn, J., & London, J. (2017). The Psychology of Music: Rhythm and Movement. *Annual Review of Psychology*, 69, 51-75. Disponível em <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011740>

- Lockhart, A. & Pease, E. (1996). *Modern Dance: Building and teaching lessons*. Iowa: C. Brown Company.
- MacMahan, D. (2019). *Training contemporary dancers: Exploring the relevance of classical modern dance technique* (Dissertação de Mestrado). Disponível no repositório da UC Irvine em: <https://escholarship.org/uc/item/83q602bs>
- Marengo, M. & Muniz, Z. (2018). A Glance Upon Material for the Spine, by Steve Paxton. *Rev. Bras. Estud. Presença*, 8(1) po. 151-165, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>
- Meenan, M. (2013). *Exploring the modern dance technique class as a somatic practice* (Tese de Mestrado). Disponível no repositório da University of Oregon em: <http://hdl.handle.net/1794/13318>
- Minden, E. (2005). *The Ballet Companion - A dancer's guide to the technique traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside.
- Monteiro, E. (1995). *As qualidades expresso-formais na técnica de dança – Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação* (Tese de doutoramento). Disponível no repositório da Universidade de Lisboa em: <http://hdl.handle.net/10400.5/5494>
- Nagrin, D. (1997). *The Six Questions - Acting Technique for Dance Performance*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Nascimento, V. (2018) Técnicas de dança: Treino do corpo e transmissão de saberes. *Interacções*, 13 (46), 72-80. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8872>
- Neves, I. (2015). *A formação em música dos atuais e futuros professores de dança* (Tese de Doutoramento). Disponível no Repositório da UL em <http://hdl.handle.net/10451/19950>
- Pais, A. (2018). *Ritmos afetivos nas artes performativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Paxton, S. (1978). *The Small Dance*. In *Contact Quarterly, Contact Improvisation source book*, 3, 23.
- Rosa, L. (2018). *A consciência segundo Damásio: Um enfoque neurofilosófico* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório Institucional UNESP em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153096/rosa_la_me_mar.pdf

- Richards, J. (s.d.). *Classroom observation in teaching practice*. Disponível em <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Practice-Teaching-AR>
- Samur, S. (2016). Comparing stage presence and virtual reality presence. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(2), 242-264, May/Aug. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266058902>
- Sapolsky, R. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst* [Ebook]. Disponível em <https://zlibrary.top/dl/2949618/ab9336>
- Simmel, L. (2014). *Dance medicine in practice*. London: Routledge.
- Snow, D. (2006). *Lesson planning and classroom Survival*. In *More Than a Native Speaker: An Introduction to Teaching English Abroad [Cap. 5]*. Consultado em novembro 29, 2018, em https://www.tesol.org/docs/books/bk_morethannative_325
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 290– 299. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Stahmer, E. (2011). *[Dis]Connected: Segmenting the Elements that Constitute Contact Improvisation as a Form of Communication* [tese de licenciatura]. Disponível no repositório da Columbia University, em: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D87S7VR0>
- Stevens, C., Vincs, K., deLahunta, S., & Old, E. (2019). Long-term memory for contemporary dance is distributed and collaborative. *Acta Psychologica*, 194, 1727. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.01.002>
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança – Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Apêndices

Grupo de discussão 1

Fazendo um exercício de abstração em relação às qualidades técnicas e características físicas de um intérprete, quais as particularidades que o tornam magnético?

A10 – A expressividade.

A1 - A presença.

A13 - A harmonia com que dança.

A5 – E aquilo com que nos identificamos, também.

A4 - As dinâmicas.

A8 - A energia que passa.

A6 - Sim há uns que têm uma presença maior.

Como define presença de palco?

A10 – Eu acho que é, um bocado, a energia que transmite.

A13 - E a atitude.

A1 - É também a postura e o olhar.

A5 – Às vezes nem é preciso estar a dançar, basta aquele olhar fixo

A8 - E estar entregue ao que está a fazer.

A6 - Vê-se muito bem a diferença daqueles bailarinos e daqueles que estão mesmo na história, vê-se bem. E é como elas dizem, quando uma pessoa está parada, se está mesmo na personagem, na dança, tem uma posição muito diferente do que aquela que está a fingir que está a ser a personagem, é diferente.

A presença em palco é algo natural? Pode ser trabalhada?

A10 – Mas há pessoas que têm mais.

A13 - Que nascem com aquilo.

A8 - Mas mesmo que nasças com aquilo dá sempre para trabalhar.

A13 - Podes sempre melhorar.

A10 –Porque não há limite.

A4 - Mas também acho que quando alguém não nasce com determinadas características, ou determinados tipos de movimento, nem tudo se consegue treinar.

A6 - Sim, isso é verdade

A8 - Mas a presença acho que sim

A10 –É tipo a existência

A6 - Não sei, há sempre pessoas que quando vão para o palco fecham-se mais e, por muito que treines isso em estúdio, é uma coisa de palco, elas fecham-se.

Toda a gente tem aquela coisa – estás no teu quarto a dançar e tens muita presença, mas depois se vais apresentar algo em frente aos colegas ou em frente a um público, já ficas com menos presença.

A8 - Sim, mas isso tem a ver com vergonha, tu podes treinar isso.

A6 - Podes treinar, mas...

A13 - Há sempre uma parte que não dá.

A10 –Depende sempre da personalidade de cada um.

A4 - Imagina, uma pessoa que já é desinibida por natureza e ainda por cima treina, eu acho que é mais fácil para essa pessoa e ela consegue ser melhor do que se calhar outra pessoa que só treina e não é desinibida

A5 – É uma pessoa muito fechada no seu dia a dia

A8 - Sim, mas pode-se trabalhar na mesma, não quer dizer que chegue ao patamar da presença que a outra pessoa tem

A10 –Pode não chegar ao mesmo nível. Era o que estava a dizer, não há limite, mas tu já tens na base as pessoas que nascem com e as que não, e a partir daí vais sempre subindo.

A5 – Claro que sim, e também depende muito do ambiente em que estás, por exemplo, podes ser pouco desinibida na rua, com os teus colegas, na escola, mas depois um bailarino

por exemplo quando está a dançar pode ser completamente diferente. Pode ser aquela pessoa envergonhada na sala, mas dentro do estúdio pode não ser

A1 - Eu acho que também tem a ver, por exemplo, tu tens a técnica e tens a presença, e às vezes um bom bailarino em palco tem que dar mais prioridade à presença do que à técnica. E às vezes, por exemplo, alguém que não esteja tao presente no palco pode ser também um problema de não conseguir descolar a técnica da presença.

A10 – Mas eu também acho que se for uma peça com que a pessoa se identifica mais também acaba por se envolver mais e ganhar mais presença.

A4 - Mas um bailarino também tem que conseguir sair da sua zona de conforto.

A13 - Mas se for uma coisa que tu gostes mesmo de fazer, e que te interessa.

A10 – Sim, mas se for uma coisa que te é querida ou pela qual já passaste, que te relaciones, é mais fácil entrares na...

A4 - Eu percebo, mas para ser um bom bailarino tem que conseguir sair daquilo.

A10 – Sim, mas lá está. As pessoas que já vivenciaram alguma coisa assim - imagina que a peça é sobre a morte do familiar, ou uma coisa assim, alguém que já tenha presenciado isso consegue sentir mais na pele e consegue mostrar mais e ter mais presença do que uma pessoa que nunca vivenciou isso. Lá está, é a tal coisa do fingir, a pessoa não sabe realmente o que isso é.

A6 - Isso aconteceu também quando foi o trabalho com a zé o ano passado - ela às vezes traz temas que, por exemplo, pessoas mais novas (...) Não conseguem perceber muito bem o que é que isso é, portanto nós temos que encontrar outras maneiras de transmitir esse sentimento que não seja por experiência própria, por isso, obviamente que quando tu vivencias tens uma presença melhor e consegues exprimir isso melhor, só que eu acho que há outras maneiras também.

A4 - Sim, de transmitir esse sentimento.

A10 - É o que ela está a dizer, como é que dás a volta à situação?

A4 - Vais treinando.

A6 - Exato, vais treinando e podes ir buscar outros sentimentos, ou então aplicar as experiências que o coreógrafo te dá às tuas próprias.

A4 - ...Criativa

A5 – Um ator, quando tem uma personagem, pode nunca ter feito aquela personagem, mas ele vai pesquisar para ter um bom papel.

A6 - Sim, exato, mas imagina essa coisa de perder um familiar, tu sabes que o sentimento que está associado a essa situação é tristeza, por isso não precisas de perder um familiar para saber como expressar. Mas, obviamente, uma pessoa que já o vivenciou e que sabe o que é sentir isso tem um tipo de presença diferente.

A10 - É mais específico.

A4 - Isso pode ser ou não positivo.

A10 – Exato.

A4 - Imagina, até podias estar a ver uma peça e achar que uma determinada pessoa, porque tem mais presença do que a outra vivenciou aquilo e, afinal, foi a outra que vivenciou. E essa tal pessoa que tem mais presença simplesmente treinou, ou, como a A6 estava a dizer, viu esse sentimento noutra ocorrência.

A10 – Ou tem mais essa capacidade...

Pensando num momento em que sentiu que teve uma boa presença em palco – porque aconteceu? Quais as causas/precedentes/ fatores/ pensamentos por trás?

A13 - Primeiro que tudo nós temos que gostar do que fazemos .se gostarmos mesmo daquilo, vamos sentir aquilo ao máximo, vamos sentir que toda a gente está a olhar para nós e que a nossa presença é gigante, no palco.

A10 –A adrenalina também.

A6 - E entregares-te muito àquilo que estás a fazer.

A10 - E esqueceres que estás a dançar para outras pessoas, que estás a dançar para ti própria.

A4 - Eu acho que, às vezes também é a música. Pode não ser o mais importante...

A13 - Se tu sentires bem a música...

A4 - Pode transmitir determinadas sensações que se adequam àquele espetáculo e ajuda.

A10 –E também se estivermos a dançar com muito mais gente, a energia do grupo.

A13 - Isso às vezes sente-se muito.

A6 - Eu acho que quando sabes muito bem a coreografia, mesmo muito bem, quando já é a memória do corpo e não tens que pensar, consegues dar outra qualidade. E quando sabes bem a coreografia tu consegues explorar os movimentos tu consegues dar intenção a tudo, porque não estás a pensar "agora tenho que fazer isto, agora tenho que fazer aquilo". É aquilo que a a diz, em vez de te preocupares com a técnica estás a preocupar-te muito mais de como é que estás a fazer.

A6 - Estás muito mais à vontade em palco, eu pelo menos sinto isso, quando já sei a coreografia já não estou preocupada com o que é que vem a seguir.

A13 - Sai com muito mais confiança, aquilo já sai naturalmente.

A6 - Pensas "eu sei, eu sei", é diferente do que entras no palco e (estremece)

A10 - E a energia que o público transmite, eu também sinto isso.

A8 - Mas o momento...não sei.

A6 - No momento eu nem penso muito nisso.

A8 - Quer dizer, acho que há um que nós já sentimos todas, que é o final do "Baba Yaga", quando nós paramos, porque estamos o tempo todo a dançar muito, não conseguimos respirar, e quando paramos e olhamos para o público, e acho que se sente uma grande cena, pelo menos acho que todas nós sentimos uma grande cena nesse final, e sentimos que estamos muito presentes no palco.

A1 - Eu acho que todos os momentos em que eu me senti mais presente no palco eram momentos que se calhar não tinham tanto a ver com dança, mas mais a ver só com a presença, do género estar parada, a andar ou só mesmo a fazer uma respiração. Acho que esses momentos em que não há dança são muito importantes para criar a tal presença, e também para captar mais a atenção do público.

A5 – São mais intensos.

A4 - Eu acho também, que a as dinâmicas, e os movimentos com diferentes dinâmicas,

captam mais a atenção do público. Eu prefiro fazer uma determinada coreografia com diferentes dinâmicas do que uma sempre com dinâmicas parecidas, porque sinto coisas diferentes e acho que tenho mais presença quando isso acontece.

A13 - Dá mais pica fazer.

A4 - Exato.

A13 - É verdade.

A4 - Nessa do “Baba Yaga” que a i estava a falar, diria que, também, pela música ser forte estávamos sempre lá...

A8 - E também disparava do nada...e também nas coreografias da Zé há momentos em que a música...não é bem a música, mas aqueles barulhos...e ela pede-nos para estar a sentir muito o que estamos a fazer, acho que a presença aí também fica muito forte.

A6 - É porque nesses momentos não tens nada para te encobrir – a dança é uma maneira de estares concentrada no que estás a fazer. Quando estás parada, apesar de estares a fazer coisas muito pequeninas, tens que estar focada não só naquilo que estás a fazer, mas também estares parada, por isso tens que dar outra qualidade, porque não é interessante olhar para uma pessoa parada. Por isso eu acho que, quando nós fazemos, por exemplo, essas pausas na “Baba Yaga”, acho que foi a adrenalina, a música, o facto de sabermos a coreografia, que dão outro impulso, e esse parado não é parado, é emanar energia.

A8 - Um bailarino, no início, até pode estar parado, mas se estiver presente, até é interessante de observar. Porque não é um movimento, mas...

A6 - É uma maneira de estar.

A1 - Às vezes é uma presença tão grande, e o bailarino transmite tanta energia, que parece que a qualquer momento ele vai mover-se, e dá expressividade.

A4 - E também em momentos em que não há música, ou que a música pára, ou a coreografia começa e a música ainda não começou, o bailarino precisa de ter uma presença ainda maior, para poder captar, porque a música capta bastante o público, mas um bailarina dançar ou fazer determinado movimento sem música, tem que ser ainda mais forte.

Que tipo de *feedback* já recebeu que tenha criado uma mudança na sua forma de atuação enquanto intérprete?

A13 - A expressividade, porque às vezes eu tenho a cara muito neutra, e dizem que às vezes eu tenho que ser mais expressiva, libertar-me mais. E às vezes eu penso nisso, para tentar melhorar, lá está.

A4 - Exato, porque eu acho que, às vezes estamos a sentir tanto, que não passamos a imagem na nossa cara. Está a passar no corpo, mas é necessário passarmos com a nossa expressão facial.

A13 - Estamos muito 'em nós'.

A4 - Às vezes, por exemplo, em coreografias que mostram tristeza ou assim, estamos com a cara tão fechada que, se calhar, passa menos energia do que se estivéssemos a mostrar também alguma expressividade.

A8 - Também pensar demasiado na coreografia – acho que, quando nos dizem para pensarmos menos, acho que sai um fruto melhor da coreografia em termos de energia.

A4 - Mas isso também tem que ser com treino.

A8 - Sim, não podes estar a dançar mal só para estares ali.

A4 - Quando nós estamos bem treinados, por exemplo, vocês quando dançaram agora pela última vez o “Baba Yaga”, aquilo já estava no vosso cérebro, já nem sequer pensavam, portanto já saía supostamente mais naturalmente do que no início quando vocês ainda tinham que pensar sobre os movimentos.

A6 - Para mim nunca foi muito difícil expressar – mesmo quando faço as coisas muito sérias no palco, para mim é muito fácil chegar ao palco e expressar. Não sei, é natural, então, eu acho que a correção que mais me ajuda no estúdio é o que a i disse – “para de pensar na coreografia”. Mas nunca tive nenhuma correção que me fizesse (gesto de acordar).

A8 - Em relação à presença, não é? É mais em relação à técnica.

A6 - Sim, mais em relação à técnica – a presença nunca foi uma coisa em que precisasse de pensar muito.

A8 - Mas isso de não pensarmos tanto no que estamos a fazer é o que ajuda mais na cena da presença.

Qual o tipo de estímulos que mais o ajuda na criação de uma presença performativa – dramático, visual, musical, etc.

A8 - Acreditar no que estamos a fazer. Se estivermos sempre a pensar: “será que a postura com que estou ou a cara com que estou está mal?” Não deixamos as coisas sair naturalmente.

A13 - Pensar demasiado.

A10 –E deixar as coisas fluir.

A8 - E a música também influencia muito.

A10 –Eu não penso na ideia de personagem, mas nos sentimentos – nunca nos dão uma personagem.

A4 - Sim, mas saber a história da coreografia também ajuda.

A13 - Sim, mas imagina, por exemplo, o “Baba Yaga” era sobre uma bruxa, não é? Só que eu nunca pensei na bruxa, nunca pensei nisso. Pensava mais no que eu sentia e na energia que aquilo trazia. Nunca pensei ‘ah. Sou uma bruxa!’.

A4 - Mas se calhar involuntariamente ajuda-te saber que aquilo é sobre uma bruxa.

A6 - Claro, dá-te contexto.

A10 – Eu acho que depende, também, do que é a personagem. Se fosse, por exemplo, uma viúva, se calhar era mais fácil, porque associar mais facilmente a sentimentos, lá está, tristeza e coisas assim. Enquanto a ideia da bruxa era um bocado vaga.

A8 - A das auroras também.

A10 – A das auroras também era muito vaga, então nós, como essa coreografia transmitia assim um bocado mais de felicidade e alegria e coisas assim, associava mais a coisas boas.

A5 – Não é que nos dessem uma personagem...

A13 - Têm que nos dar sempre alguma cena.

A10 – Tipo um rumo.

A5 – Mas têm que nos dizer o que a coreografia transmite, depois pegavas nesses sentimentos todos e contruías a tua própria personagem, cada uma era a sua personagem em palco.

A10 – Mas era uma personagem sem personalidade, só com sentimentos.

A5 – Era a tua personagem, não era a personagem definida pelas características que te dão.

A1 - Eu acho que, para teres um bom desempenho em qualquer papel que seja, tens que ter o maior contexto possível, e se calhar, se não for o coreógrafo a explicar, e a dar-te o maior contexto que há para cada passo ou para cada cena, tu tens que ir buscar na generalidade que ele deu e, se calhar, ver coisas mais pessoais, experiências, pegar em histórias que tenham a ver com isso e...pronto, temos que fazer pesquisa.

A8 - A zé faz muito isso connosco, também. Às vezes nós não estamos a sentir o que ela quer...

A13 - Mas temos que tentar arranjar alguma coisa em comum com ela.

A8 - Sim, ela diz qualquer coisa que nos toque mais cá no fundo, ou que faça com que nós relacionemos o que ela está a dizer connosco, e fica logo uma coisa totalmente diferente.

A6 - Mas eu acho que quando te dizem ‘eu quero que sejas isto, quero que tu faças isto’, se torna demasiado...

A10 – Se não te relacionares com isso!

A6 - Exato! É porque eu acho que é muito mais fácil quando te viras para bailarinos e dizes ‘este é o tema, e os sentimentos que vão reger a coreografia são estes’ e depois entre estes, cada um, obviamente, vai interpretar a coreografia da forma que quer. E eu acho que é sempre impossível fazer com que toda a gente sinta a mesma coisa, por isso eu acho que é melhor para estimular a personagem e a presença, obviamente ter a ideia daquilo que nós somos em palco, do que estamos a representar, mas também não encurralar demasiado – ‘isto é a única coisa que podes sentir quando estás a dançar’ - por isso eu acho que é muito bom quando os coreógrafos dão a personagem que nós somos, e muitas vezes através da música e da coreografia, tu constróis a tua própria

história de sentimentos, e aquilo que tu gostas de sentir em relação à coreografia acho que é mais fácil para depois conseguires transmitir ao público.

A10 – Se não te relacionares com a ideia...

A6 - Mesmo que não te relaciones com o tema da coreografia, é impossível não te relacionares com os sentimentos, todas nós sabemos o que é que significa estar feliz ou estar triste,

A10 – Toda a gente já experienciou.

A6 - Exato, por isso eu acho que, mesmo que não percebas a história ou o tema, ou que nem te relaciones, através dos sentimentos é muito fácil estimular isso.

A1 - Eu acho que isso ajuda muito a tornar uma coreografia mais especial, até porque vai ser diferente, a coreografia vai moldar-se a cada bailarino e tornar aquilo muito mais diverso.

A10 – E também vai fazer com que o público tenha diferentes interpretações, do que se fosse uma coisa mais homogenia.

A5 – Porque a experiência nunca é igual para nenhuma de nós, se nos forem perguntar a cada uma o que sentimos no “Baba Yaga”, toda a gente vai dizer coisas diferentes.

A10 – Claro que vai ser tudo parecido, mas nunca vai ser tudo igual.

A4 - Eu acho que, se o coreógrafo limitar muito, pode ficar um bocado rígido.

A13 – Não, e às vezes nem transmites o que ele quer.

A6 - Nota-se que é a fingir, às vezes.

A1 - Nota-se que é encenado.

A6 - Sim, muito encenado.

A10 – Deixa de ser sentido e fica muito mecânico.

A6 - Por exemplo, às vezes quando a zé dá muitos exemplos, eu fico confusa. Quando ela diz ‘eu quer que sejam isto, eu quero que sejam aquilo, eu quero que sintam isto, eu quero que sintam aquilo’, com já é muita coisa, (obviamente, não estou a dizer que a culpa é dela) é um bocado assustador, porque não sabes o que tens que sentir, não sabes o que tens que raciocinar, por isso, acho que [o ideal] é encontrar o equilíbrio entre os dois.

A4 - Eu acho que, também por essa razão, se um bailarino não pode ser alguém que trabalhou tudo, ou seja, não tenha nada dele próprio, porque senão vai ser mecânico e rígido.

A10 – Tem que ser humano, no sentido em que já sentiu coisas.

A8 - Se calhar os sociopatas não têm presença em palco! (risos)

Alguém quer acrescentar alguma coisa?

A8 - Tu para teres uma presença forte precisas de te sentir bem contigo própria.

A5 – Eu quando visto um figurino que gosto e com que me sinto bem, fico logo mais confiante.

A10 –Quando dançámos com aqueles corpetes horríveis, eu não me senti bem.

A8 - Eu acho que a minha prestação na “Paquita”, como não nos sentíamos nada bem com a roupa, e como o espaço era muito pequeno, estávamos muito perto e, mesmo que não tenha corrido mal aos olhos do público, não nos sentimos bem.

A13 - O espaço também influencia - se não tiver espaço, eu sinto que não consigo dar tudo, não transmito o que queria.

A10 –Imaginem, eu sei que isto é tudo da minha cabeça, mas com eu sou grande, eu tenho sempre a sensação de que vos vou bater, e sinto que não dou o máximo porque tenho sempre aquela cena na minha cabeça – ‘não batas em ninguém!’ ou assim.

A13 - Gostas de dar tudo e assim não consegues dar tudo.

A10 –Ainda por cima em situações em que o espaço é muito pequeno, e já aconteceu.

A4 - Tu até podes estar a dar tudo e o público, por achar que estão todos amontoados ou muito próximos uns dos outros, não sente tanto como se estivesse mais espaçado.

A6 - Eu quando vejo pessoas a dançar em palcos muito pequeninos, e começo a sentir – porque obviamente nós sabemos o que é estar a dançar num espaço pequeno, muito desconfortável, fico constrangida e provavelmente não consigo apreciar o que eles estão a fazer da mesma maneira, [ao contrario] do que poderia se fosse um espaço grande, onde eu sinta que tenha espaço.

A4 - Quando fizemos a “Les Sylphides”, aquilo era uma meia lua no palco mais pequeno e eu fiquei de fora. O meu pai e a minha mãe, como ficaram numa posição mais lateral,

disseram que não conseguiram ver-me durante aquela parte toda – eu até podia estar a ter presença e ninguém estava a ver.

A6 - Depois também tem muito a ver com aquilo que a I estava a dizer, porque, como estavas a dizer, às vezes não dás o máximo porque tens medo de bater em alguém, eu, como tenho o complexo de ser pequena, tento sempre esticar-me e acabo por vos bater mais vezes.

A10 –E isso para ti acaba por ser uma vantagem, para mim, é uma desvantagem.

A6 - Mas há uma linha que separa o que é 'ela está a alongar-se' e 'ela parece uma totó'.

A1 - Mas isso já és tu a pensar demasiado no movimento.

A8 - Exato.

A10 –Agora tenho muito esse pensamento primitivo na cabeça e isso acaba por estragar um bocado, e a f pelos vistos tem aquele, e ela também acha que estraga um bocado.

A4 - É difícil. Por exemplo, a la é pequena, e eu lembro-me de a prof. Maria lhe dizer imensas vezes que ela tinha que se esticar muito mais do que as outras para ter uma presença que uma pessoa maior, e isso é uma desvantagem para ela.

A10 –Claro que sim, porque supostamente eu sou maior, eu tenho mais facilidade, mas é ao contrário, porque como sou maior eu tenho sempre aquela sensação de 'eu vou bater em alguém', ou 'estou gigante, o triplo delas'!

A4 - Mas imagina, talvez, quando tu fazes um movimento parece mais alongado do que o de uma pessoa mais pequena.

A6 - Mas isso também tem muito a ver com as linhas do corpo.

A5 – E com os próprios completos que tu sentes, com tudo o que tenhas na cabeça.

A10 –Mas isto não é complexo, é psicológico, não tenho nenhuma debilitação física.

A4 - Eu acho que as linhas do corpo também são importantes e dá para treinar, para trabalhar.

A6 - Mas eu acho que, ao chegar ao palco, o teu último pensamento deve ser esse – é como a A1. Disse no início, para poderes apreciar o momento (porque quando tu danças também tens que conseguir apreciar aquilo que fizeste, não queres sair de palco e sentir que não fizeste nada de jeito) e para fazeres isso, tens que j3'3ª 3ter a coreografia tão em ti, que é a última coisa em que estás a pensar. E, o que estás a pensar, é de facto

estar ali no momento, a vivenciar e a contar uma história, porque os bailarinos contam histórias.

A4 - Quando eu disse ‘trabalhar as linhas do corpo’, era um trabalho no estúdio, antes do espetáculo. Quando tu já estás a interpretar a personagem, a fazer o espetáculo, mesmo que seja só em treino ainda, as tuas linhas do corpo já deviam estar bem trabalhadas. Esse até era um dos parâmetros que eram avaliados nos exames que nós tínhamos – pelo menos no meu vinha lá descrito: linhas do corpo.

A1 - Nas apresentações não podes estar só a pensar nas coreografias mas também não deves pensar muito na maneira como as pessoas te vêem, do género, as tuas linhas ou a maneira como o figurino te cai, e é por isso que os figurinos e as linhas são importantes – tu tens que te sentir confortável, para não estares sempre a pensar nisso. Eu, pelo menos, lembro-me que, na “Alice”, eu tinha aquela saia gigante, e eu adorava, porque criava um traço diferente na personagem, complementava, e eu sentia muito mais poder.

A10 –O meu chapéu estava sempre a cair.

A1 - Lá está, não estavas confortável, e já perdias um bocado a atenção.

A10 –No início, porque na altura do espetáculo já tinha feito 30 000 vezes com aquilo, e acabei por me habituar.

A13 - Mas isso cria muita insegurança.

A10 –Sim, claro, antes de entrar no palco estava sempre ‘será que o chapéu vai cair?’

A4 - Mas eu acho que nós temos que saber lidar com isso, não temos que gostar de tudo.

A10 –Agora identifiquei-me um bocado com isso, por causa das pontas: houve umas Gaynor que eu tinha que me saíam muito do calcanhar, e houve um espetáculo que nós fizemos de reportório, em que no ensaio geral as pontas saíram-me do calcanhar, e eu acho que fui para o palco a pensar que elas me iam sair. Limitei os meus movimentos a pensar ‘e se a ponta me sai?’. Parece que não dei tudo porque estava só a pensar na ponta...há muitos fatores, afinal!

A4 - Mas nós também temos que saber encarar esses problemas e não deixar que isso afete a nossa presença em palco.

A6 - Isso até é uma grande experiência para ti, quando tens de ir para o palco com um figurino que não gostas, ou fazer uma coreografia que não gostas assim tanto, é um grande desafio para ti.

A4 - É um desafio maior, eu acho.

A8 - Faz-te sair da tua zona de conforto.

A1 - Por isso é que os bailarinos com mais experiência têm muito mais facilidade em ter uma presença maior, porque estão preparados e esperam qualquer incidente e sabem pegar nisso e seguir em frente.

Grupo de discussão 2

Fazendo um exercício de abstração em relação às qualidades técnicas e características físicas de um intérprete, quais as particularidades que o tornam magnético?

A12 - A expressão.

A11 - A presença.

A14 - A forma como encara o público, como se apresenta.

A15 - Se ele tem graciosidade, ou se faz as coisas mais staccato.

A2 - Se estiver a passar sentimento.

A11 - Se tem mais força.

A3 – Eu acho que as principais coisas elas já disseram, mas eu gosto de reparar sempre na cara e também a forma como eles mudam de uma expressão para a outra – como quando começas a sorrir, e o tempo que demora a desaparecer o sorriso da cara. Depois, a forma como eles vão a respirar. Porque às vezes estamos todos a fazer o mesmo movimento, mas uma pessoa respira muito mais rápido do que a outra, e eu olho sempre para o peito dos bailarinos para ver isso.

Como define presença de palco?

A11 – A forma do corpo. Não sei explicar, mas vem mais de dentro do que de fora - a postura, o olhar e a expressão.

A9 – Eu acho que tem a ver, também, para onde é que olham – se olham para o público, para o chão – tem muito a ver com isso, a presença.

A14 – Fazer o movimento com a máxima intensidade.

A3 – No espetáculo que nós vimos na Quinzena [de Dança de Almada], dos polacos [Polish Dance Theatre], uma coisa que eu reparei muito é que havia bailarinos que estavam a seguir os outros bailarinos, e eu estava a reparar imenso neles a olhar assim de lado, e isso está a fazer-me muita confusão. Enquanto os outros, que talvez não estavam ao mesmo tempo, parecia que estavam na zona, estavam dentro deles, para mim tinham

uma presença muito maior e melhor do que os que estavam a tentar estar exatamente iguais. O olhar, basicamente.

A presença em palco é algo natural? Pode ser trabalhada?

A2 – Eu acho que pode ser sempre trabalhada, porque há pessoas que não conseguem, naturalmente ter presença e precisam de ter mais confiança.

A11 – Isso também depende um bocado das partes, por exemplo, se há partes em que temos mais ou menos à vontade, temos que em certas partes trabalhar, e outras em que é mais ou menos natural, com movimentos que já nos são familiares.

A9 – Tem a ver com a confiança, se calhar, com o à vontade que a pessoa tem. Mas é com tudo, trabalha-se, mas há pessoas que têm mais essa parte naturalmente.

A14 – Mesmo as pessoas que têm, podem sempre trabalhar, porque há vários tipos de presença, e podem trabalhar de uma maneira específica.

A12 – Eu acho que isso também se desenvolve à medida que vamos crescendo, que nos vamos tornar mais adultos. Por exemplo, há uns anos, eu tenho a noção que brincava um bocado, a dançar, e agora sinto que estou a fazer aquilo com mais emoção, e a minha expressividade mudou bastante, e tem a ver exatamente com isso. Em termos de maturidade e de confiança também.

A3 – Com base no que ela disse, eu acho que também depende da personagem que nós estamos a fazer. Por exemplo, eu acho que às vezes vem muito naturalmente, mas se queremos representar uma personagem mais triste, mais alegre, mais zangada...acho que uma pessoa que venha naturalmente consegue ter presença em todas, mas tem que trabalhar a presença de uma forma diferente, porque talvez seja mais forte a transmitir esta emoção do que a outra, por isso, como já disseram, é natural mas, em certos aspetos, tem que ser trabalhada.

Pensando num momento em que sentiu que teve uma boa presença em palco – porque aconteceu? Quais as causas/precedentes/ fatores/ pensamentos por trás?

A15 – As pessoas com quem dançávamos.

A3 – Eu consigo lembra-me de alguns exemplos. Um foi, agora, no “Baba Yaga”, quando eu tinha que ficar só a olhar para as mãos. Eu sabia que tinha que ter presença, porque eu não estava a fazer movimento, estava parada, então eu pensava que tinha que estar forte e ter um olhar forte que impactasse, porque havia muita coisa à minha volta. E tu também me disseste o que querias que transmitisse, e também pensava na história da peça. Depois, também me lembro que há 2 anos, no “Dreamland”, nós tivemos que criar os nossos solos, e eu não tive muita facilidade em criar uma coisa para mim, com muitos movimentos, mas lembro-me que baseei-me muito nas expressões, eu passava do chorar para o rir, e era mais uma vez isso, eu sentia que tinha que passar, através da minha cara, e através da força que eu dava às emoções...

Quando eu coreografei o dueto, o ano passado, eu tinha muito aquela cena do staccato e das caras, por isso a minha resposta é: eu sinto muito mais a presença quando o movimento que eu tenho não é aparente, e quando eu tenho que transmitir algo mais emocional só pela cara. Eu sinto que tenho que passar para fora energia, eu sinto uma energia a vir de dentro para fora, em vez de estar só a ocupar espaço.

A11 – Eu acho que também tem a ver um bocado com o que a A3 disse agora, acerca da parte em que estava parada, a olhar para as mãos. Eu também sinto isso um bocado. Por exemplo, normalmente as nossas coreografias são a maior parte do tempo rápidas e nós, nas partes rápidas, com a adrenalina conseguimos dar força ao movimento. E é nas partes em que estamos mais paradas, ou mais lentas, que temos que dar força de outra forma – em vez de ser através da força do nosso corpo, tem que ser com as expressões ou com o olhar, nas partes em que não estamos a fazer assim grande movimento.

A2 – Eu acho que nos momentos em que temos coreografia virados para o público é quando eu penso que tenho que ter mais presença, porque nas partes em que estamos a fazer uma sequência de movimentos mais rápida, eu pelo menos não sinto tanta preocupação com a presença porque já estou a pensar em dar força aos movimentos e acho que sai naturalmente. Mas no momento em que temos que estar paradas no início das coreografias, viradas para o público, ou naquele ano em que fizemos o “Dreamland”, na parte em que a A11 estava sentada na cadeira e nós tínhamos que estar a falar e a olhar para ela, isso foi dos momentos em que eu pensei mais na presença.

A15 – Para desenvolver um bocado aquilo das pessoas com quem dançamos, eu, por exemplo, no concurso, eu senti-me a fazer aquilo com muita presença, porque

representava a nossa turma, as pessoas com quem estava a dançar, nós todas como grupo, e isso faz com eu me sinta com mais força.

A12 – Apesar de eu concordar que, quando estamos em palco e temos que fazer uma coisa com expressão, normalmente damos mais presença. Mas por exemplo, no “Baba yaga”, a coreografia toda eu sentia que tinha que estar sempre com presença, porque era super poderosa, e como era uma coreografia mesmo nossa, e estávamos super unidas, então foi super natural. Depois ainda fomos a braga e estávamos só nós, e aquilo ficou muito intenso. E depois nós ganhámos e...foi mesmo uma grande cena, foi mesmo uma coreografia especial. Era muito forte.

A9 – Eu acho que quando senti que tive mais presença foi no meu dueto que eu fiz com a A4, porque tem a ver com aquilo que disseste, porque que tem a ver com a personagem que estás a representar. O início em que eu tinha só que entrar, era talvez a parte mais difícil para mim tinha que estar só a andar e a passar uma cena ao público que... era um bocado complicado. E eu acho que o que faz com que tenhas mais presença tem mesmo a ver com o que estás a representar naquele momento.

A3 – Estamos todas a falar de coreografias com força, mas eu estava a pensar no “Insides”. Eu lembro-me que o início da coreografia era marcar umas mãos, ou seja, já estávamos a fazer movimento, mas não era uma coisa forte. E eu lembro que a própria coreografia sempre foi uma coisa muito melancólica...e nós estávamos de costas a fazer isso! Eu sentia que tinha que dar presença à minha mão, portanto, apesar de estar só a marcar movimento eu sentia eu tinha que desenhar uma linha com a minha mão. Eu, há bocado, disse ocupar espaço. Não estamos a ocupar espaço, mas temos que ocupar o palco interior a fazer uma coisa pequena. Estou a repetir o que todas já dissemos, mas [é importante] a orientação que o coreógrafo nos dá no início. Por exemplo, a “Ótima”, o ano passado, nós tínhamos que transmitir que estávamos em baixo, e eu posso estar assim de uma forma que não marca ou de uma forma que marca. Seja uma coreografia forte ou mais leve, ou mais triste, seja o que for, eu sinto que é qualquer coisa do interior e das palavras chave que nos dizem que ajudam a determinar a presença que temos que ter.

A11 – Vou falar agora que estou a ver tudo ao contrário – em vez de vir do interior, também tem que vir um pouco do...vem do interior, mas também temos que conseguir comandar para fora do corpo.

A9 - Eu acho que o espetáculo onde eu senti que tinha muita presença foi no espetáculo de contemporâneo do ano passado, e eu acho que foi por causa das pessoas que estavam a ver. Porque eu tinha lá muita gente a ver que nunca me tinha visto antes, e eu queria muito passar essa presença. Eu acho que as pessoas que estão a ver também ajudam para isso. E o pensamento que tenho, muitas, vezes, quando vou entrar no palco é: Aquele momento tem que ser o momento que vou dançar melhor, de sempre. Às vezes não acontece, às vezes corre mal. Mas é sempre o meu pensamento, penso: esta tem que ser a melhor vez, acho que é isso que condiciona mais essa parte da presença.

A15 – Muitas vezes, quando nos dão uma orientação, um coreógrafo...em todos os espetáculos, aqueles que nós temos mais presença são aqueles em que nos passam alguma coisa, que nos identificamos mais com aquilo que nos é dito para fazer. Por exemplo, se eu me identifico mais com uma orientação do que outra, eu acho que vou sentir aquilo que me disseram e, portanto, ter mais presença.

Que tipo de *feedback* já recebeu que tenha criado uma mudança na sua forma de atuação enquanto intérprete?

A2 - Não olhar para o chão.

A3 - Não necessariamente quando estou a dançar nos espetáculos, também nos ensaios, eu entro mesmo na personagem. Nos ensaios, ou mesmo nas aulas, eu sei que consigo não estar assim, mas eu tenho muito o hábito de dançar aqui...Eu sei, porque eu adoro dar uma personagem ao que estou a fazer, mesmo que não seja pedido, mas dentro do estúdio sinto-me constrangida, não sei explicar, e lembro-me de o ano estar a ensaiar para o solo, e mesmo assim esticar então, eu como comecei a pensar em esticar mais, acho que isso foi uma correção que me afetou de qualquer forma.

Depois, uma vez, quando fizemos um curso de verão, pessoas que eu nem sequer sabia que estavam no curso de verão – quando foi em Torres Vedras, que eu fiz com quinze anos quando aquilo era a partir dos 18 – eu estava lá e sentia-me muito nova, e pessoa que nunca tinham olhado para mim, nem reparado em mim, vieram no final do curso – eu lembro-me de uma rapariga me dizer “és um monstro a dançar”, mas no bom sentido. E eu lembro-me que nessa altura não tinha muita confiança em mim própria e isso marcou-me muito porque eu pensei “ok, alguém que eu nem sequer que me ligasse parou e tirou parte do seu tempo para me vir dizer isso” e isso, desde aí, também me

inspirou a dar essa energia sempre para fora, mesmo quando eu acho que não está ninguém a ver, vai estar alguém a ver. E por isso, mesmo nas aulas dar uma presença e uma energia igual à do palco, é uma coisa que eu ainda estou a trabalhar.

A15 – Dançar mais para mim e menos para os outros porque tenho que me divertir mais, e não tenho que ligar tanto ao que os outros estão a pensar que estou a fazer mal - eu preocupo-me sempre muito com isso e acabo por não fazer as coisas ao máximo porque estou demasiado preocupada com o que as pessoas acham que estou a fazer mal. Então, tenho que dançar mais porque eu gosto de dançar e não por causa dos outros.

A12 – A minha mãe, todos os espetáculos, à exceção do ano passado, estava sempre a chatear-me porque eu nunca era expressiva, e porque parecia que eu estava sempre chateada. Então ela estava sempre a chatear-me, e dizia “aquela está a sorrir”. Então, eu comecei a mudar, comecei a sorrir mais, e agora toda a gente repara em mim (risos). Estou a brincar! Mas agora, como tenho mais expressão, isso condiciona bastante o meu modo de dançar, então sinto-me melhor comigo mesma, sinto-me mais concretizada e que danço melhor – é um misto de emoções.

A2 - A mim dizem-me que eu tenho que ter mais confiança em mim, porque eu desisto muitas vezes do movimento porque eu não consigo fazer.

(...)

A11 – Eu acho que não foi bem uma correção que me disseram, mas, por exemplo, uma coisa que a Zé faz muito, que é dar-nos imagem de coisas que às vezes não têm a ver com o tema, mas que eu fico a pensar “por acaso é mesmo igual”, e que ficam mesmo dentro, e eu fico mesmo a pensar. Por exemplo, de animais e coisas assim estranhas mas que se identificam com o nosso corpo, mais ou menos, e depois nos fazem dar outra qualidade ao movimento, diferente de, por exemplo, pensar “sobe e desce”, mas ver isso como um animal - dá outra qualidade ao movimento, e às vezes dar imagens ajuda-me bastante a conseguir interpretar de outra forma, sem ser - temos um tema e interpretamos todas o tema daquela forma, e às vezes é preciso dar uma volta ao cérebro para e só este ano é que eu me apercebi disto, nunca tinha olhado para as coisas dessa forma, e acho que é importante.

A3 – Eu acho que às vezes não basta uma imagem, é preciso um estilo físico. Quando eu estava a coreografar para a A5 e a A6, eu queria que elas tivessem a sensação de estarem a ser puxadas, e eu dizia: “imaginem que estão a ser puxadas. Imaginem que

têm uma corrente com uma bola de aço, e que estão a ser puxadas”. Mas mesmo assim elas não conseguiam. Então eu lembro-me que houve um dia em que eu não me concentrei em passar-lhes movimento, mas estive apenas a dar estímulos físicos, eu ia ter com elas e puxava-lhes o braço com força para elas perceberem a sensação que eu queria. Às vezes acho que é uma coisa que podiam fazer mais, pelo menos para mim, por isso é que quando eu faço coisas eu tento sempre fazer isso, para além das imagens eu preciso sempre do estímulo físico para termos a sensação na pele, mas termos a imagem na cabeça e conseguirmos conjugar para dar 100% daquilo.

- A14** – Eu por exemplo, preciso que me deem motivação, eu não consigo arranjar motivação por mim. E às vezes preciso que me digam “estás a fazer tudo mal” para eu acordar. E houve um espetáculo eu que eu não me estava a sentir muito bem. Depois, a minha mãe, que é uma pessoa muito crítica, disse-me que eu não tinha passado nada, que não tinha dado o que costumava dar. Eu não me lembro em que espetáculo foi, acho que foi há dois anos, no de contemporâneo, E acho que a partir daí, quando ela me disse isso, que eu estava a misturar os problemas da minha vida quando entrava em palco, acho que foi um clique para mim – “tens que fazer isto, quando entras é para podes tudo lá fora, dares o melhor de ti e esqueceres todas essas coisas”.
- A2** – às vezes eu preciso que as pessoas se chateiem comigo, para eu conseguir fazer. Porque quando se chateiam comigo, eu fico chateado comigo também, e essa raiva...Raiva é uma palavra muito forte, mas só quando eu sinto isso é que eu consigo fazer as coisas bem, não sei porquê.
- A3** – Ela agora falou em raiva, e uma cena que me marcou muito foi: uma vez tu deste-nos uma carta no natal, e eu lembro-me muito bem que tu escreveste lá: “se alguma vez estiverem a ter um dia mau, e estão com raiva, façam três pirouettes para demonstrar isso”. E isso marcou-me muito. Agora, quando estou chateada, eu tento passar essa energia, em vez de ser mental e mandar-me abaixo, para superar essas coisas. E este sábado, em estúdio coreográfica, a energia estava muito baixa, e eu disse: “aproveitem essa energia e usem no movimento – o movimento que eu queria que fizessem com dinâmica, agora façam mole, e passem essa tristeza no movimento”. Isso foi mesmo uma coisa que me marcou muito - o que estás a sentir nesse momento, mesmo que seja uma emoção negativa, usa para o positivo e para superar.
- A15** – O meu pai uma vez disse-me para eu tentar, sempre, ultrapassar-me, porque eu normalmente, quando faço as coisas, acho que está sempre mais ou menos bem, não

vale a pena fazer mais. Se está bom, está bom. Mas é importante eu tentar sempre ultrapassar-me porque, mesmo que já esteja a fazer as coisas mais ou menos bem, podemos sempre fazer melhor a partir daí eu pensei sempre dessa maneira e acho que evoluí bastante.

Qual o tipo de estímulos que mais o ajuda na criação de uma presença performativa – dramatúrgico, visual, musical, etc.

A9 – A mim já me aconteceu entrar em palco, ainda em blackout, e eu começar a pensar como é a coreografia e pensar que me esqueci de tudo. Parece que me esqueci de tudo, naquele momento e depois quando começa a música, quando as luzes acendem, e isso tudo, parece que volta tudo, assim de repente, e acho que esse momento é o que dá mais energia – “é agora, dá tudo agora”.

A3 – A mim, para além do estímulo físico, é muito o estímulo musical, mas dentro do estímulo musical é música com letra, e a voz. A dançar e não só - em todos os duetos que já coreografei, eu baseei-me sempre muito na voz, na letra e na entoação que eles estão a usar no que dizem. Se eles têm uma voz mais áspera, eu vou fazer um movimento mais...sei lá. A voz sempre me ajudou, porque o instrumento é a pessoa – a voz da pessoa é um complemento ao movimento do meu corpo, então isso ajuda-me muito.

A14 – O que me ajuda a definir a presença que vou por na coreografia é o tema, a personagem que eu tenho que fazer e também a música.

A12 – A mim, acho que é mais a música, especialmente quando ela está muito alta – é quando eu a sinto mais e consigo mesmo viver na dança. Acho que também estar bem comigo própria – saber que consigo fazer aquilo, estar confiante, acho que também tem bastante a ver com isso.

A11 – A mim também é muito o que elas disseram, como a música, e também disso que ela disse agora, de estar bem comigo própria, mas também vem muito dos estímulos de outras pessoas. Por exemplo, às vezes quando estou em palco, os professores ou coreógrafos estão a ver, e eu penso ‘ah, aqui ele queria que fosse mesmo isto’ ou seja, as coisas que nos pediam para fazer naquela certa parte da música, e é fazer como se nos estivessem a gritar por cima da música.

A14 – Eu não sei, quando estou em palco a minha cabeça fica branca. Acho que é só a

pressão, o momento. Não penso, é só viver o momento.

Alan Lucien Øyen

There is no universal definition of stage presence, nor a definitive list of the qualities that constitute it. Upon further analysis, we can easily find definitions that extrapolate away from the concrete and touch metaphorical terms such as "magnetic", "radiant", "electric" or "it factor". In your opinion, what are the main attributes of stage presence?

If I have were to reduce Stage Presence down to one thing, I would probably say "Energy". The ones who are in control of their energy are the ones we will be "magnetically drawn to as you describe it in your question". It's all those things we can sense, but not really knowing. The moment before snowfall. That someone's pregnant. That something horrible just took place in a space. I don't know if I can tell you how this energy can be manipulated, but I can certainly feel it myself during the act of *performance*. (I used to both dance and act early in my career). It's how the skin relaxes and contracts, where heat moves, weight shifts, breath's altered. And all in response to thought.

Another trait would be the response to silence. The stop – and commitments to stop – however minute, in the middle of a sentence, in a movement sequence. In this articulated "silence" to me is the energy control I talk about comes to the forefront. And the performer speaks to us not with her or his words and movements but with their energy, their commitment to a silence that we are invited into.

Do you usually work this type of skills through exercises in a pre-dramaturgical context, or just later, in the form of directed *feedback*, during the process of composing the *performance*?

I don't work with prepping for this, but try for it to be a part of the work in the way I approach the performers during creation and in dialogue about staging and their interpretations and *performances*. I believe in setting up "a space" / work environment that hopefully, and in best case scenario 'teaches' the performers to see, identify and appreciate all the communication that is constantly taking place between us but that is never spoken. When successful, after spending 2 months together in this space and room. There is a certain unspoken understanding and respect for the work. Which makes for treating every element in a *performance* as precious. Which therefore gives it focus and energy.

Do you establish some limit to your own practice, in order to avoid an imposing 'voice' and to preserve some 'truth' in the actions of the performer?

I most always work with the performers own voice. Dialogue at length and asking for their input, feedback as well as direct creative input. A scene, (in the end written by me), may originate in something that is said, expressed or even written by the performer. When the scene, albeit altered, makes it way back to the performer – there is a sense of ownership in what is presented. The performer is not acting any more, she or he is speaking from a point of truth.

Non-verbal communication is of utmost importance in the context of this research. Is there any method, exercise or specific *feedback* that you use regularly with the performers to develop their performative skills and stage presence?

It's a matter of "Being" first and foremost. How to be with the performers.

A matter of patience as well, by avoiding at any cost creating tension. So that the performers are allowed to relax and open up. I use music in a way to trigger them. This is suppose is something important. Triggering their responses rather than asking them to "do", but rather respond.

What are your prerequisites when choosing a performer? Is there any type of background (training, experience) that you have as a requirement?

I look for an almost kinetic report when casting. Making sure that the artist I'm working with have as high degree of "Extrasensory perception" as possible. The artists with these skills can come from a wide variety of backgrounds. It's highly individual.

Within your professional career, we recognize moments when you worked with students of performing arts and/or non-professional performers. Considering their distinctive characteristics, mostly the lack of experience, what were the biggest difficulties encountered? And, in that context, have you changed your directing methodology? To what extent?

I don't suppose I have changed my method because of it really, but I have certainly registered how "prescience is much more prevalent with experienced performers. So I suppose it really is something experience allows for, with exceptions of course. Particularly with inexperienced movers, (I suppose it's the same with actors, but you can literally see it), it's fascinating to see the consequence of lack of understanding of the importance of the little

movements. The gesture of a hand, the movements of the eyes. The inexperienced performer doesn't understand how much work lies in a simple "gesture".

This is something that comes back to surprise me, how much work is behind what looks very "switched off" or relaxed. When demonstrating this to a performer, you get very little back, because they see something looking relaxed, but what they are actually experiencing is a highly charged expression. Larger than life. Filled with what you could call Presence.

António Cabrita

Não existe uma definição universal de presença em palco, nem uma lista definitiva das qualidades que a compõem. Num exercício de análise, facilmente encontramos definições que extrapolam para longe do concreto e tocam em adjetivos metafóricos como “magnético”, “radiante”, “elétrico” o “fator x”. Quais são os principais atributos da presença em palco para si/no seu trabalho?

Para mim a presença de um bailarino em palco, é um factor essencial na escolha dos intérpretes, que por sua vez é um elemento incontornável para que a comunicação entre o bailarino e público seja genuína. Do meu ponto de vista, um dos principais atributos da presença são a capacidade do bailarino estabelecer uma relação muito próxima e o mais sincera possível entre si e o material que executa, mantendo no entanto a separação cirúrgica do “layer” da execução técnica e do “layer” da interpretação. Desta forma o bailarino poderá mais facilmente dominar o momento performático, sendo que idealmente, desenvolverá a capacidade de ser observador externo de si próprio em tempo real, facilitando a gestão “energética”, da relação entre si e o público que o observa. Desta forma, a meu ver, o intérprete terá mais facilidade em dirigir o público, acompanhando-o ao mesmo tempo. No fundo tem de existir um “awareness” / consciência constante do “todo” por parte do intérprete para que o público “acredite” naquilo que está a ver.

Tipicamente trabalha este tipo de capacidades através de exercícios em contexto pré-dramatúrgico, ou apenas mais tarde, sob a forma de correções direcionadas, durante o processo de composição do espetáculo?

Normalmente quando escolho um bailarino/intérprete, já terá de alguma forma esta capacidade desenvolvida, o que acontece depois é que, com o decorrer do tempo, vou dando “inputs” para que a sua interpretação se vá moldando ao contexto dos vários momentos da peça.

Estabelece limites na sua própria atuação, no sentido de evitar uma direção impositiva, de forma a preservar alguma ‘verdade’ na atuação do intérprete?

De facto é um misto, pode dizer-se que sou bastante impositivo enquanto criador, porque a minha construção coreográfica é logo à partida assente numa dramaturgia interpretativa que quero transmitir e o factor presença está intimamente ligado a essa abordagem criativa. Ao mesmo tempo, depois, deixo que o bailarino construa a sua própria lógica de relação entre o movimento e interpretação, sendo que aí vou apenas dando pequenos retoques para que a sua natureza humana possa coabitar com a natureza do próprio trabalho.

A comunicação não-verbal é de particular importância no contexto desta pesquisa. Existe algum método ou exercício que aplique recorrentemente para desenvolver as capacidades performativas e a presença em palco nos seus intérpretes? Não em processo criativo, porque o bailarino já terá de alguma forma esta capacidade desenvolvida, mas em workshops sim.

Um método que frequentemente utilizo, é pedir ao bailarino para que, quando inicia uma frase coreográfica e durante o tempo da sua execução, não a faça sem ter uma imagem da mesma no plano da imaginação. Com este processo, proponho que o bailarino não execute o movimento sem o ter sentido mentalmente primeiro. Desta forma há um tempo que antecede o momento da execução do movimento, que por sua vez é a fração de tempo em que o público sente a fragilidade e humanidade do intérprete. Através deste processo, amplia-se a presença do intérprete, aproximando-o de forma subtil do público que o observa.

Quais são os indicadores que procura, no momento da escolha de um intérprete? Há algum tipo de background (formação, experiência) que tenha como requisito?

Uma forte base técnica. Isto porque o meu trabalho é muito exigente em termos interpretativos. A técnica tem de ser algo muito sólido para que não seja um entrave à interpretação, e por sua vez ao factor presença.

Analisando o seu trajeto profissional, reconhecemos momentos em que trabalhou com estudantes de artes performativas e/ou performers não profissionais. Tendo em conta estas características distintivas, maioritariamente a falta de experiência, quais as maiores dificuldades encontradas? E, neste contexto, altera a sua metodologia de atuação? Em que medida?

As metodologias vão sendo sempre adaptadas aos contextos de trabalho. A presença é algo que pode existir logo à partida ou então poderá ser trabalhada. No entanto a maior parte das vezes é algo inato. Acredito por outro lado, que a maturidade, quer pessoal quer profissional, apura ou até por vezes revela ao longo dos anos, características que torna mais clara a presença nos intérpretes.

Jorge Andrade

Não existe uma definição universal de presença em palco, nem uma lista definitiva das qualidades que a compõem. Num exercício de análise, facilmente encontramos definições que extrapolam para longe do concreto e tocam em adjetivos metafóricos como “magnético”, “radiante”, “elétrico” o “fator x”. Quais são os principais atributos da presença em palco para si/no seu trabalho?

Na mala voadora, não temos por hábito trabalhar a partir da “presença em palco”. Pelo contrário, ela é considerada apenas em fases avançadas do trabalho que, até então e durante períodos normalmente bastante alargados, são desenvolvidas à mesa – naquilo a que se chama “ensaios de mesa”. Depois disso, quando o trabalho entra numa fase espacial e os atores se levantam, não há exatamente uma ideia definida do que deve ser a sua presença. Cada um tem as suas características físicas, um determinado modo de movimentar-se. A voz e o controlo da locução são particularmente importantes, bem como os tempos e ritmos com que é dito o texto, quando há texto, mas tudo isso já vem bastante definido dos ensaios de mesa. O movimento em cena obedece-lhes, ou completa-os. Por vezes, desnaturalizamos o modo de caminhar (em *Wilde*; em vários momentos de *Pirandello*). O movimento pode adquirir uma dimensão coreográfica. Nunca há movimentos em diagonal! ☺ Talvez a questão da presença se coloque mais na escolha dos atores, com quem costumamos ter afinidades à partida e com quem, em vários casos, trabalhamos repetidamente (fazem parte daquilo que a companhia vai sendo), do que como tema de trabalho.

Tipicamente trabalha este tipo de capacidades através de exercícios em contexto pré-dramatúrgico, ou apenas mais tarde, sob a forma de correções direcionadas, durante o processo de composição do espetáculo?

Seguramente, depois. Como dissemos, o nosso trabalho é muito racional e é quase todo desenvolvido com leituras, discussões e escrita – tudo feito à mesa. Mesmo a representação e os tempos dos espetáculos já vêm em grande medida prontos da mesa. Esse depois passa pela espacialização de algumas ações e, eventualmente, de um trabalho em torno delas que se torna coreográfico.

Estabelece limites na sua própria atuação, no sentido de evitar uma direção impositiva, de forma a preservar alguma ‘verdade’ na atuação do intérprete?

Não acreditamos que a verdade seja uma coisa que exista à partida e que possa ser perdida com o rigor. A verdade, em cada circunstância – em função de cada projeto dramático – é uma coisa que se encontra. É muito raro procurarmos uma verdade psicológica, não fazemos o tipo de trabalho em que os atores tenham de recorrer a experiências emocionais para chegar a um determinado resultado. Interessa-nos mais a verdade (mesmo que especulativa) que pode ser encontrada no sentido que se dá às frases através do modo como são ditas: literais, irónicas, poéticas, absurdas, etc. Uma vez mais, talvez as características pelas quais escolhemos os atores tenham a ver com uma ideia de “verdade” da representação, mas que, no nosso caso, tem a ver com “qualidade”, tal como nós a vamos entendendo.

A comunicação não-verbal é de particular importância no contexto desta pesquisa. Existe algum método ou exercício que aplique recorrentemente para desenvolver as capacidades performativas e a presença em palco nos seus intérpretes?

Não. Quando o movimento assume uma particular importância, convidamos um coreógrafo para colaborar connosco. Aconteceu múltiplas vezes com o Miguel Pereira (com quem acabámos por fazer um espetáculo “a meias” – *Wilde*), com o Victor Hugo Pontes em *protocolo*, com o Marco da Silva Ferreira em *Hamlet*...

Quais são os indicadores que procura, no momento da escolha de um intérprete? Há algum tipo de background (formação, experiência) que tenha como requisito?

Como dissemos, a capacidade de locução é muito importante: um conjunto de fatores que tem a ver com capacidades técnicas e com outras mais ligadas à “capacidade de comunicação” (na ausência de uma melhor designação). Para o tipo de trabalho que fazemos a capacidade técnica é bastante importante, o que pode não acontecer nos trabalhos de outros, baseados noutros princípios. Mas estas características que procuramos não são lineares; não é como escolher um atleta com as melhores marcas. Há qualquer coisa que nos causa, intuitivamente, empatia com este ou aquele ator... talvez a palavra seja “graça” (sem limitá-la à comicidade!).

Analisando o seu trajeto profissional, reconhecemos momentos em que trabalhou com estudantes de artes performativas e/ou performers não profissionais. Tendo em conta estas características distintivas, maioritariamente a falta de experiência, quais as

maiores dificuldades encontradas? E, neste contexto, altera a sua metodologia de atuação? Em que medida?

Sim, os métodos de trabalho são diferentes. Ou melhor, não são exatamente diferentes. Não se reduz o rigor, nem a incidência do “treino”; apenas se adapta o resultado a pessoas cujas qualidades não são as dxs profissionais. Mas não há qualquer tipo de condescendência. O trabalho costuma ser “duro”! 😊

São Castro

Não existe uma definição universal de presença em palco, nem uma lista definitiva das qualidades que a compõem. Num exercício de análise, facilmente encontramos definições que extrapolam para longe do concreto e tocam em adjetivos metafóricos como “magnético”, “radiante”, “elétrico” o “fator x”. Quais são os principais atributos da presença em palco para si/no seu trabalho?

Esses atributos poderão variar dependendo da peça em questão, da sua temática, objetivos e todo o conceito de uma criação, mas num contexto abrangente a presença é algo que tem a ver ou requer, uma forma de estar física e mental essencialmente natural; um estar genuíno; uma sensibilidade ao espaço; uma noção física do tempo; uma facilidade em captar a atenção do outro. Tudo isto aliado à relação honesta e directa do intérprete com o público, à veracidade com que se interpreta o movimento, o ser claro para o intérprete do porquê de estar a fazê-lo – de perceber e conseguir assumir no corpo que está a ser um veículo de intenções entre o coreógrafo e o público, que isso complementado com a sua própria atenção e noção externa do que está a quer “dizer” com os movimentos que está a executar, poderá dar origem a uma presença efetiva.

A presença efetiva em palco passa claramente por estar e sentir autenticamente o momento, de cada vez que o fazemos, voltando quando necessário ao porquê de o fazermos.

Esta consciência global, do todo, poderá mais facilmente garantir a atenção, o interesse e uma maior probabilidade de “incluir na viagem” o público.

Tipicamente trabalha este tipo de capacidades através de exercícios em contexto pré-dramatúrgico, ou apenas mais tarde, sob a forma de correções direcionadas, durante o processo de composição do espetáculo?

Esta questão da presença e suas capacidades inerentes, não é algo que trabalhe através de exercícios. Durante o processo de criação, começo por encontrar a movimentação que crie uma ligação com o conceito, de uma forma muito prática e técnica, e posteriormente começar a apurar as intenções nessa movimentação, dando “inputs” ao intérprete para que ele comece também a preencher a sua interpretação, se possível, com pormenores reais, da sua experiência, da sua vivência, do seu entendimento do mundo, de si próprio, das pessoas e da vida. Estes elementos, na minha opinião, estão intrinsecamente conectados e podem ajudar ou dificultar nesta desafiante questão de pensarmos sobre a presença – ela exige uma

autenticidade no que fazemos, convocando quem somos, mesmo que seja para nos afastarmos de nós próprios.

Existe algo que uso como referência quando pretendo abordar a questão da presença. Não é um exercício, será mais uma teoria para uma reflexão sobre a presença. Será algo que, acredito, poderá ajudar de alguma forma a termos consciência de como traduzir e avaliar a nossa presença quando estamos em palco... ou mesmo na vida.

Patsy Rodenburg fala e escreve sobre os três círculos de presença/energia: primeiro, segundo e terceiro círculo (first circle, second circle and third circle). Existem diferenças significativas entre os três e estão todos relacionados com a comunicação, quer no âmbito pessoal ou profissional. O primeiro círculo corresponde a uma presença definida por uma energia introvertida e tímida, o terceiro é o de uma energia desconectada, extrovertida e dispersa, o segundo é o ponto de equilíbrio entre o primeiro e o terceiro, é o círculo da comunicação, de conexão com o momento e com o outro, do dar e receber, do estar disponível.

A tentação frequente do intérprete é estar no primeiro ou terceiro círculo, mas refletir sobre cada um dos círculos e perceber efetivamente como eles se traduzem no nosso desempenho e presença, convocando cada um deles para a ação e descobrindo na prática como funcionam, talvez ajude a aproximarmo-nos do tal equilíbrio e termos consciência do todo que existe para além de nós e como isso nos conecta ao momento.

Estabelece limites na sua própria atuação, no sentido de evitar uma direção impositiva, de forma a preservar alguma ‘verdade’ na atuação do intérprete?

O intérprete é levado a trabalhar a sua verdade, encontrando pontos de contacto entre, não uma direção impositiva, mas um acompanhamento estruturante e construtivo da minha parte, focado numa tentativa de entendimento do que lhe é exigido enquanto intérprete, partindo da sua própria experiência profissional e pessoal (pessoal se assim o pretender). Desta forma podemos ambos, coreógrafos e intérpretes, mais facilmente encontrar vários pontos de encontro ou mesmo desencontro, que poderá trazer questionamentos interessantes para ambos, de forma a nos aproximarem dos objetivos que se pretendem dentro do contexto da peça.

A comunicação não-verbal é de particular importância no contexto desta pesquisa. Existe algum método ou exercício que aplique recorrentemente para

desenvolver as capacidades performativas e a presença em palco nos seus intérpretes?

Não, normalmente quando escolho alguém para integrar os meus trabalhos à partida essa pessoa terá, em termos performativos e técnicos, atributos que irão contribuir para que o processo material coreográfico-interpretação seja o mais natural possível, podendo existir obviamente uma orientação da minha parte que fará o intérprete ir ao encontro dos objetivos pretendidos em termos de interpretação. Trazer constantemente as linhas de pensamento do coreógrafo para o ensaio, ser-se muito claro no que se pretende, uma boa comunicação entre coreógrafo e intérprete é determinante para o resultado final.

O coreógrafo por outro lado, tem de saber aceitar quando o intérprete não está a conseguir responder como teria previsto e nesse caso, penso que o sucesso dessa relação e do trabalho em conjunto, passa pelo coreógrafo ter a capacidade de ir ao encontro do intérprete e encontrar mecanismos para que ele se aproxime do pretendido. Aliás, é frequente haver esta prática logo no início do processo para que no decorrer deste, se inverta o sentido. Muitas vezes não é muito fácil o intérprete entrar no universo físico e conceptual do coreógrafo, há estratégias que terão de ser aplicadas, tempo que será preciso dedicar e materiais a partilhar.

Quais são os indicadores que procura, no momento da escolha de um intérprete? Há algum tipo de background (formação, experiência) que tenha como requisito?

Obviamente que a formação e a experiência profissional é importante, sendo que possibilita ao intérprete ter um maior número de ferramentas para responder a todo o tipo de desafios e propostas, não só em termos de execução mas também de interpretação. Mas não é possível escolher o intérprete somente com base nisso. Preciso de o ver numa audição ou então já o ter visto em palco. O palco é o melhor sítio para desvendar esses indicadores que poderei estar à procura num intérprete. O palco é um sítio de poucas falsidades, no sentido em que se vê realmente como um intérprete lida com o stress, com os imprevistos, com os receios, o índice de confiança, como lida com o tempo, o espaço e os outros. Conseguimos ver a humildade, se ela existir, que é uma qualidade importante num intérprete do meu ponto de vista. Tudo isto está associado à forma como o intérprete trabalha, se revela e assume o estar em palco – a tal presença de que falamos. O palco revela e expõe de certa forma, o bom e o mau de qualquer intérprete.

Analisando o seu trajeto profissional, reconhecemos momentos em que trabalhou com estudantes de artes performativas e/ou performers não profissionais. Tendo em conta estas características distintivas, maioritariamente a falta de experiência, quais as maiores dificuldades encontradas? E, neste contexto, altera a sua metodologia de atuação? Em que medida?

A falta de, ou pouca, experiência para se saber definir dentro do universo do autor, de saber usar as ferramentas que lhe são apresentadas para se aproximar da temática, de encontrar o equilíbrio entre execução e interpretação, de saber desprender-se da técnica quando é preciso e voltar a resgatá-la quando necessário, são todos fatores inerentes a um processo de trabalho com estudantes ou não profissionais.

Mas principalmente, as alterações que possam existir numa metodologia de atuação, serão guiadas por uma moderação relativamente à exigência aplicada. Obviamente estes intérpretes levarão mais tempo para chegar ao pretendido, ou nem sequer acontecerá, pela falta de maturidade pessoal ou profissional. Maturidade num contexto muito mais abrangente do que imaginamos, na dança a maturidade passa por conhecer e saber traduzir o próprio corpo, ter noção das capacidades e limitações, do tempo que precisa de ser investido para preparar o corpo para a versatilidade, de saber usar a prática e a teórica nas questões e desafios com que se depara, ter a humildade de aceitar a aprendizagem constante, porque nesta área não há limites e nós somos companheiros assíduos da imaginação e criatividade.

Vítor Hugo Pontes

15 de Janeiro de 2020, Estúdios Olga Roriz, Lisboa

Não existe uma definição universal de presença em palco, nem uma lista definitiva das qualidades que a compõem. Num exercício de análise, facilmente encontramos definições que extrapolam para longe do concreto e tocam em adjetivos metafóricos como “magnético”, “radiante”, “elétrico”, o “fator x”. Quais são os principais atributos da presença em palco para si, no seu trabalho?

O que é um corpo estar presente num espaço? Remete-me para a ideia de observação. A presença em palco, em acto performativo, acontece na medida em que há um observador e há um observado. Portanto há uma consciência por parte do observado daquilo que está a fazer, e a partir desse momento em que se torna consciente de toda a sua fisicalidade, ele assume uma qualidade diferente de quando não está a ser observado. Essa consciência das suas próprias ações, movimentos, fisicalidades, faz com que ele provoque determinadas reações em quem o observa. Depois poderemos qualificar essas reações usando os adjetivos que enumeras na pergunta.

Tipicamente trabalha este tipo de capacidades através de exercícios em contexto pré-dramatúrgico, ou apenas mais tarde, sob a forma de correções direcionadas, durante o processo de composição do espetáculo?

A presença tem de fazer parte do próprio intérprete, é uma ferramenta dele. O intérprete é o seu próprio corpo, portanto ele tem de ser audível, presente. Há intérpretes que entram em cena e, inevitavelmente, o nosso olhar vai de encontro a eles, e outros que não - e isso tem muito a ver com a forma como o intérprete está em cena: o que é que lhe vai na cabeça, qual é a ficção, qual é o imaginário que sustenta todos os gestos que ele está a fazer. Não se trata de fazer muito ou pouco, trata-se de consciência, de presença. Isso é uma capacidade que procuro nos intérpretes.

Depois, trabalho de acordo com o grau de intensidade que enquanto director, quero que a presença dos intérpretes tenha e seja notada, ou percecionada, pelo observador. Os meus trabalhos são extremamente estruturados dramaturgicamente. A partir do momento que o intérprete percebe de onde vem, para onde vai e o que está ali a fazer, essa presença torna-se muito mais forte em cena.

A presença tem de estar lá desde o início, mas será tanto mais rica quanto mais ficcional, quando há outras camadas, não apenas a execução prática de uma coreografia.

Estabelece limites na sua própria atuação, no sentido de evitar uma direção impositiva, de forma a preservar alguma ‘verdade’ na atuação do intérprete?

Tento nunca ser impositivo. Gosto de dirigir, de conduzir, de fazer o intérprete chegar ao entendimento, sempre sem ser impositivo.

A proposta pode partir do próprio intérprete. Depois, eu como coreógrafo tenho de ir nivelando. É como um maestro a dirigir uma orquestra: tem que saber que instrumento é que vai fazer ouvir mais em certo momento. Não quer dizer que, apesar de menos audível, determinado instrumento seja menos importante e não tenha de ser presente e que possa ser descuidado. Pelo contrário ele tem de estar completamente afinado, tem de estar no timbre certo, em determinado registo e no exato volume.

Quando trabalhamos a partir da improvisação, não vou limitar os intérpretes ao dizer: faz menos para eu ver aquele. Não. Façam o que quiserem, façam todos muito, façam o que for. Posteriormente eu tenho que pegar no material deles e dirigir, alterar, ajustar, compor de acordo com as minhas premissas para esse projeto. Mas o nível de presença dos intérpretes, tem de estar lá sempre, independentemente do movimento ser pequeno ou grande, porque não tem a ver com escala, ou com velocidade, ou com dinâmica, tem a ver com a sua consciência do seu corpo no espaço e com a ficção que o suporta.

A comunicação não-verbal é de particular importância no contexto desta pesquisa. Existe algum método ou exercício que aplique recorrentemente para desenvolver as capacidades performativas e a presença em palco nos seus intérpretes?

É um processo contínuo, eu não conheço um exercício único em que digo ‘fazes isto e isto vai resultar’.

Penso que a experiência do próprio intérprete é muito determinante. Quando falo em experiência não me estou a referir apenas à experiência profissional, mas a toda a sua experiência enquanto indivíduo. Na minha opinião os actores, quanto mais experientes são, e quanto mais idade têm, melhores actores são, e quase acho o mesmo na dança. Há um contra na dança, que é o facto de com a idade se perderem algumas capacidades ou potencialidades físicas, mas os bailarinos mais velhos adquirem um sentido de economia do movimento muito peculiar onde menos é mais.

Mas não há um exercício, acho que se tem de fazer muitos exercícios, tanto de pesquisa física, como de construção de imaginário ficcional e que têm a ver, acima de tudo, com esta ideia de teres uma consciência do que estás a fazer, porque é que estás a fazer, e qual é o teu lugar ali. Se posso fazer alguma coisa, é tentar provocar os intérpretes para que isso aconteça. A consciência de que não és um executante. E se por vezes a direção do coreógrafo não te é suficiente para a construção de um imaginário, és tu que tens de construir a tua própria ficção, porque é essa ficção que vai sustentar, de certa forma, a tua presença em cena.

Analisando o seu trajeto profissional, reconhecemos momentos em que trabalhou com estudantes de artes performativas e/ou performers não profissionais. Tendo em conta estas características distintivas, maioritariamente a falta de experiência, quais as maiores dificuldades encontradas? E, neste contexto, altera a sua metodologia de atuação? Em que medida?

Não altero a minha metodologia, é exatamente a mesma coisa. Eu sei que a resposta dos intérpretes não profissionais é diferente, e por isso tenho de os defender de outra forma. Não quero expor um intérprete jovem a um trabalho que eu sei que ele ainda não é capaz de fazer, porque não tem história para o sustentar - não tem vivência para sustentar a presença em palco. Por exemplo, no "Margem" a fisicalidade virtuosa é potenciada ao máximo, mas o que dá sustentação a essa fisicalidade, é todo o contexto, e isso também passa muito por aquilo que eles dizem - porque estão complementados com palavras, e as palavras são concretas e ajuda-os na construção da ficção.

Quais são os indicadores que procura, no momento da escolha de um intérprete? Há algum tipo de background (formação, experiência) que tenha como requisito?

O requisito é o projeto. Eu faço coisas muito distintas, portanto, para cada projeto eu tento procurar sempre as pessoas que melhor o servem.

E tem sempre o projeto antes?

Posso dizer que sim, normalmente eu escolho sempre o grupo antes, ou escolho as pessoas que acho que podem traduzir melhor aquela ideia que quero trabalhar, ou aquele conceito. Não quer dizer que não existam exceções, porque há bailarinos com quem trabalho há muitos anos e com quem gosto de trabalhar, e interessa-me tê-los nos projetos. Mas também os considero suficientemente versáteis para se encaixarem em diferentes linguagens ou propostas.

Gosto de trabalhar com pessoas que já conheço, mas também gosto de introduzir um elemento com que nunca trabalhei, exatamente para me desestabilizar, para não ser uma coisa segura, que eu já conheço. E às vezes corre muito bem, outras menos bem - felizmente até agora tem corrido bastante bem.

Claro que, quanto mais versátil o intérprete for, melhor. Quando fiz a adaptação de “A Gaivota”, no espectáculo “Se alguma vez precisares da minha vida, vem e tomaa”, trabalhei com um ator de 60 e tal anos. Eu sabia que o Jorge [Mota] não estava habituado a memorizar movimento, nunca tinha feito dessa forma, mas era precisamente isso que eu procurava naquele intérprete para aquela personagem. Portanto, embora ele não fosse tão versátil nesse ponto, naquilo que eu queria que ele fizesse, ele encaixava na perfeição.

Com os jovens, ou com uma criança, é aquele tipo de frescura, ou a não consciência da presença. No “Drama”, tenho um adolescente e uma criança, e a criança, que está em cena o tempo todo, não tem consciência da presença que tem em cena. Essa ausência de consciência é uma presença também enorme. Por isso, o próprio [Luigi] Pirandello goza com isso, e diz ‘não ponham crianças nem animais em cena, porque eles roubam o protagonismo aos outros interpretes, porque são tão espontâneos’. Nesta peça juntei intérpretes com uma presença consciente, feita de aprendizagem e experiência e intérpretes que não têm qualquer experiência, que são tão espontâneos que não têm consciência absolutamente nenhuma e que por contraste, ganham uma presença enorme, Contudo, esta presença que não está nada consciente, que é um ‘estar’ inconsciente, e é precisamente esse só “estar” em palco que é muito difícil ou praticamente impossível para quem trabalha nas artes performativas.

A mesma coisa acontece quando nos põem uma câmara à frente, e nós começamos a pensar em todos os gestos que estamos a fazer, porque estamos a ser observados, e por isso é que eu comecei exatamente com a ideia de que a presença tem sempre a ver com esta ideia de observação, tem de haver um outro.

Trabalhei com um encenador que me ensinou muito, o Pippo Delbono, e que me dizia sempre: ‘Não és tu que tens de te emocionar em cena, tu tens é de saber como é que emocionas o público, e isso é tudo técnica.’ Técnica no sentido de teres consciência do teu corpo, teres consciência dos teus ritmos, das tuas respirações, das tuas ações, dos teus olhares, e tu sabes que aquilo tudo vai funcionar, porque também estás lá, estás seguro do que estás a fazer, e acima de tudo consciente.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENORES

Eu,, portador/a do Cartão de Cidadão/Bilhete de Identidade nº, válido até/...../....., na qualidade de Encarregado/a de Educação da aluna, declaro que autorizo a recolha e utilização da imagem vídeo da minha educanda, no contexto do desenvolvimento do Estágio de Prática Pedagógica, a decorrer no ano letivo 2019/2020, e posterior redação do Relatório Final de Estágio do mestrando Bruno Duarte, aluno nº 54177 do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa.

Almada,/...../.....

.....

(assinatura)

Observação: 21/10/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento – tudo a deslizar para ‘criar cera’ nos pés;
2. Trabalho numa frase já criada, e pequenos e em grande grupo.

Observações:

- Alunas demonstram facilidade em trabalhar com um foco fixo, seja de frente ou de lado;
- “Tenham a coragem de fazer [o movimento] sem pressa”;
- “Dancem como se estivessem a ter uma discussão muito acesa” (em relação ao fraseamento do movimento).

Observação: 23/10/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Exercício longo de aquecimento – no chão;
2. Trabalho em material novo, a partir de imagens específicas, acerca da gestação (ovinhos de salamandra).

Observações:

- Quando lhes é pedido para ‘carregar’ um peso emocional, algumas alunas demonstram resistência a olhar para a frente – dizem que ‘sentem mais’ se o seu olhar estiver baixo;
- Olhar baixo = tristeza; olhar em frente = resiliência (mesmo que esporadicamente, como que a ganhar coragem).
- Algumas alunas utilizam o olhar baixo mesmo em processo de aprendizagem de novo material, o que o dificulta o objetivo.

Observação: 28/10/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Círculo – troca de observações, planeamento, preocupações, esquecimentos, etc.
2. Correções em termos de interpretação do material coreográfico:
 - Processo de dançar com fantasmas, como se tivéssemos muitas mãos a dançar connosco, a manipular-nos – o movimento muda claramente, e é um processo diferente de pensar no movimento e no que o irá influenciar;
 - Atenção à intenção clara – não necessariamente em termos emocionais, mas a intenção do gesto em termos mecânicos, que tem uma forte leitura;
 - “o feijão a germinar está habitado por dentro, é pleno. O importante seria que o movimento estivesse sempre habitado por dentro, respirasse” (Maria José Bernardino).

Observações:

- Uma das alunas, externa ao grupo de trabalho, mostra resistência à imagética e correções: “tu não sabes se eu estou ou não a acreditar no que estou a sentir, não mintas!”.
- A maioria das alunas compreende e aplica o conceito de foco fixo, mas não consegue replicá-lo no foco dinâmico.

Observação: 30/10/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Criação e exploração cenográfica: criação de 3 “aglomerados” de antiguidades.

Observações:

- Nesta sessão não foi possível a aplicação das grelhas de observação e, por isso, optou-se pela observação de mais aulas, no futuro.

Observação: 06/11/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento;
2. Criação de novo material - diretrizes muito concretas em termos de presença:
 - “Querem ouvir o coração da”;
 - São a fuligem da viagem de Chihiro.

Observação: 11/11/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento;
2. Continuação do trabalho de criação:
 - Trabalho de *lifts* em grupo;
 - Experimentação e criação de *tics* (gesto que vai beber ao sinal da cruz);
 - Como induzir o público a um funeral que, afinal, é um casamento?

Observações:

- “Dancem com tranquilidade – façam o mínimo possível para chegar ao outro lado”.

Observação: 09/12/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento;
2. Revisão do material (casamento);
3. Alteração de posicionamentos devido a desistência do projeto.

Observações:

- A música não é regular, e as alunas demonstram muita dificuldade em compreender o ritmo e a nova estrutura coreográfica, pelo que quase todos os parâmetros em

observação se encontram em falta em todos os momentos – a confusão induz à redução do sentido de ritmo, da perceção de foco, etc;

- Utilizam o olhar apenas para copiar;

- À medida que a música se torna mais reconhecível, vão apurando o sentido de ritmo e reação.

Observação: 11/12/2019

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento;

2. Continuação do trabalho na frase do casamento – colocação de cânones.

Observação: 06/01/2020

Aula de Estúdio Coreográfico – Professora Maria José Bernardino

Estrutura da aula:

1. Aquecimento;

2. Revisão e limpeza de todo o material de movimento.

Observações:

- “O corpo parece uma seta. O movimento fica muito mais pesado se for bem direcionado”.

Grelha de Observação

Estágio Curricular | Bruno Duarte

Data ___/___/_____

	A1				A3				A5				A6			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Dinâmica																
Expressão																
Foco																
Intenção/projeção																
Ritmo/Musicalidade																
Suspensão																
Respiração																
<i>Timing</i>																

	A9				A10				A11				A13			
	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X	0	1	2	X
Dinâmica																
Expressão																
Foco																
Intenção/projeção																
Ritmo/Musicalidade																
Suspensão																
Respiração																
<i>Timing</i>																

Legenda:

- 0 Conceito não apreendido/não utilizado
- 1 Conceito não apreendido na totalidade/pouco utilizado
- 2 Conceito apreendido/ utilizado
- X Não observado

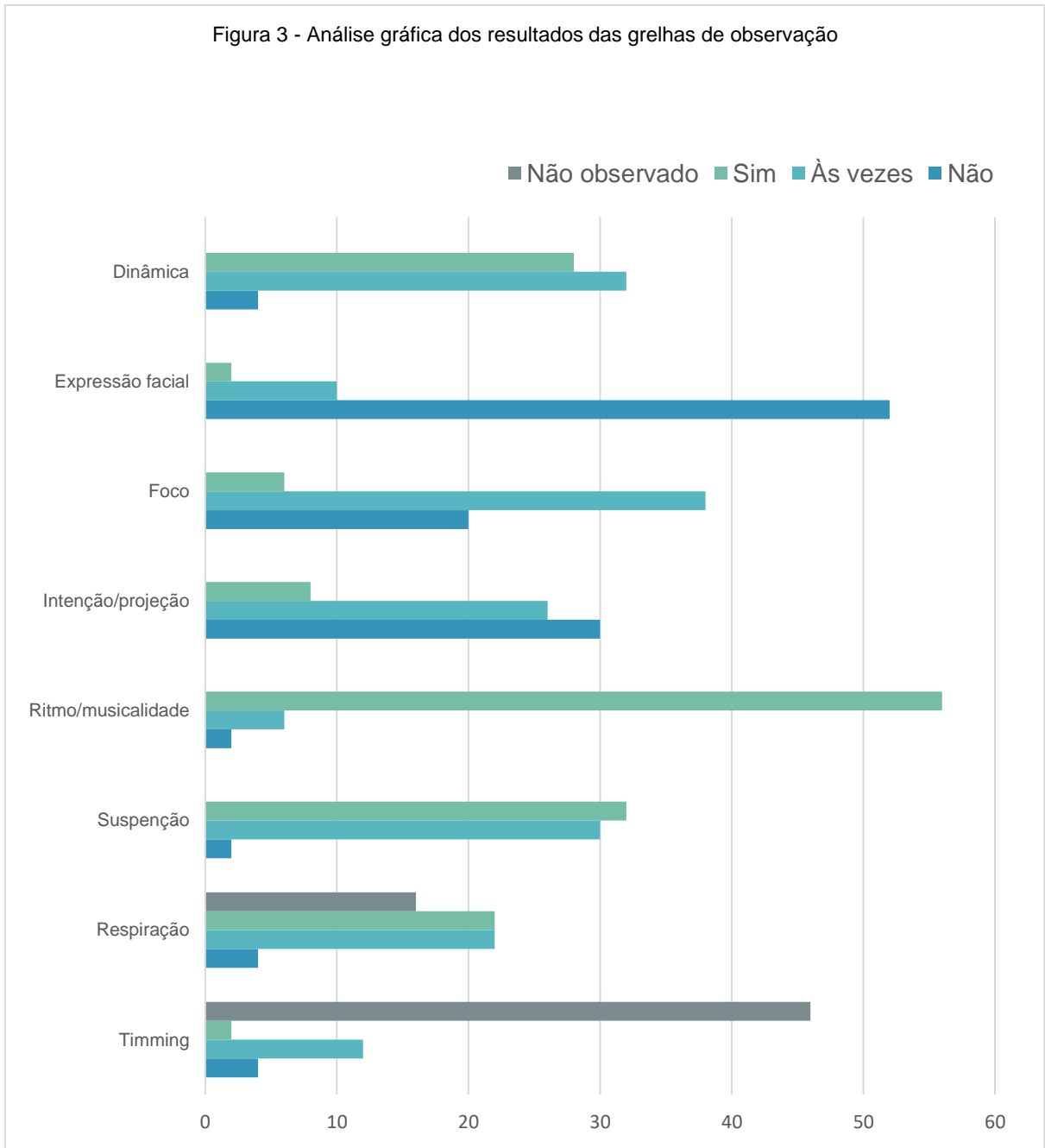


Figura 3 - Análise gráfica dos resultados das grelhas de observação

Exercício 1 – *Across the floor* (Lecionação acompanhada)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p><i>Movement combinations (across the floor)</i></p>	<p>P.I. de pé, 2ª posição paralela</p> <ul style="list-style-type: none"> - P. bras para dentro (dir. e esq.) - Braço por trás da cabeça - Preparação de <i>fall</i> para 4ª posição (termina c/ perna dir. esticada) - Mergulha e rebola por cima da perna direita, terminando com apoio na perna dir. - 3 apoios c/ mãos para prancha (dir., esq., dir.) - Derrete a partir dos pés - <i>Rond de jambe</i> pelo ar, apoio no ombro - <i>Renversé</i> a subir (termina em <i>retiré</i>) 	<p>4/4 Transitional Ballistics – Kangding Ray</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Exercício 2 – Across the floor (Lecionação acompanhada)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chassé para 2ª paralela para a esq. - Perna dir. faz rotação <i>en dehors</i> (termina em 4ª ½ ponta, mão dir no chão) - Apoia a mão esquerda e <i>slide</i> rodando as pernas, acaba dir. esticada - <i>Pretzel</i> - <i>Jeté</i> que termina em 4ª de frente (esq. atrás esticada) - Troca de peso para 4ª paralela de pé - <i>Pirouette</i> de <i>attitude</i> para <i>retiré</i> (termina 5ª, braços de 4ª para 1ª) 	<p>4/4 Winchester - Woodkid</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Aula 1 - Lecionação (19 de fevereiro a 11 de março)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)	P.I. Decúbito dorsal, braços ao lado	3/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-8 Mão direita passa através do peito, faz corpo virar para decúbito ventral	Between	Coluna vertebral	
	1-2 Braço esq. desenha círculo sob o corpo	the Bars –	Core	
	3-4 Fecha posição fetal	Chris	Artic. coxofemoral	
	5-8 Recupera pelas costas e senta	Garneau		
	1-8 2 voltas c/ a cabeça			
	1-2 Rotação da perna esquerda para posição de flexão <i>en dehors</i>			
	3-6 Braço dir. alonga sobre o lado esq., sob a mão e joelho esq.			
	7-8 Mergulha sobre a perna dir.			
	1-8 <i>Downward dog</i>			
	1-6 <i>Half pigeon pose</i> (dir. frente)			
	7-8 Volta à posição inicial			
1-48 % Outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Leg swings)		P.I. Decúbito dorsal, braços ao lado e pernas fletidas	4/4 Body Count – Dj Haram	(Especial atenção a) Coluna vertebral Core	- Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento;
	1-8	4 <i>leg swings</i> simples		Artic. coxofemoral	- Implementar o conceito de pontos de iniciação;
	1-2	Recupera para 1 joelho			- Desenvolver o trabalho muscular iniciado no aquecimento;
	3	<i>Developpé</i> , pelo chão, para o lado dir. com a perna esq.			- Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	4-5	<i>Rond de jambe</i> para a frente			
	6-8	Mergulha por cima da perna esq, e rebola para posição fetal			
	1-4	3 <i>swings</i> (frente trás frente) c/ braço em oposição (último em círculo)			
	5-8	Alonga costas (tipo ponte) c/ braço esq. e perna dir. no chão e perna esq. esticada			
	1-2	Perna esquerda passa por baixo, para sentar de frente			
	3-4	<i>P. bras lateral</i> c/ braço dir.			
5-8	Mergulha para dir. até posição inicial				
1-32	% Outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Plié, tendu)	P.I. de pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático e dinâmico.
	1-2 <i>Plié</i> c/ braços para 5ª posição	Wahda	Membros inferiores	
	3-4 <i>Bounce</i> para frente c/ braços	Sagra	Core	
	5 <i>Scoop</i> c/ curve para dir.	Chronomad	Coluna vertebral	
	6 <i>Tombé</i> em 2ª posição para o lado dir., braços em 3ª posição			
	7-8 Fecha 1ª posição em rotação para 3			
	1-6 3 <i>tendu en croix</i> c/ a perna esq.			
	7 <i>Chassé</i> para 2ª posição para esq.			
	8 Cruza perna dir. atrás, subindo braço esq.			
	1-2 Valsa para a esquerda de frente para 5			
	3-6 <i>Chassé</i> c/ perna dir. para 2ª c/ p. bras dir			
	Volta para dir. em 1ª posição, empurrando			
	7-8 pelo braço c/ <i>curve</i> de frente			
	Equilíbrio em 1ª posição			
1-8 % Outro lado				
1-32				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor 1)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chassé paralelo para dir., p. bras circular c/ 2 braços para cima - Desce braços pelos cotovelos e afunda <i>plié</i> - Espiral c/ braços para lado dir. pernas acompanham e roda sobre o joelho até 4ª no chão - Freeze no ombro, pernas vão da frente para trás em <i>attitude</i> - Rebola pelas costas até ficar de frente para 5, perna direita esticada - Onda c/ braço esq. e <i>slide</i> a avançar, impulsionando c/ perna esq. e mão dir. - Perna esq. (esticada) faz <i>envelopé</i> para 4ª no chão - Cambalhota pelos ombros c/ 2 pernas <i>attitude</i> em cima 	<p>4/4 To me – Chet Faker</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor 2)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pretzel</i>, abre costas para trás e 1 perna para cada lado - Empurra o peso para o pé da frente (<i>piqué attitude</i>) e rebola pela barriga até ficar c/ perna dir. em cima - perna esq. corta por baixo, esticada, de trás para a frente - 3 passos para trás c/ braço circular - Cambalhota em espiral (ombro dir. a anca esq.) 	<p>4/4</p> <p>A coin in nine hands</p> <p>– Nicolas Jaar</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor 3)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chassé para a esq. iniciado pelo ombro dir. que desce para o joelho dir. - Slide c/ ronde jambe en l'air c/ perna esq. - Mergulha e rebola por cima da perna esticada - Carrinho com perna esticada à volta - Mergulha por cima da perna esticada agarrando o pé de base (esq.) - Senta em 4ª posição de costas - Cambalhota pelos ombros mantendo o pé agarrado - Solta o pé e levanta 	<p>4/4 Part V - Prequell</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor 4)</p>	<p>P.I. de pé, na diagonal, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 passos (dir. esq. para grande 4ª posição) - <i>grand batt. fouetté</i>, ativa braço oposto à perna - <i>Envelopé</i> volta a 4ª - <i>Slide</i> nos 2 pés c/ braço à volta - <i>Pretzel</i> - <i>Jeté</i> para ficar de pé, chutando a 2ª perna para frente - <i>Pirouette</i> em <i>degagé devant</i> 	<p>4/4</p> <p>Na madrugada</p> <p>- Branko</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (across the floor 5)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capoeira para a esquerda - <i>Cambré</i> à volta c/ p. bras esq. - <i>Grand ronde jambe</i> c/ perna esq. - <i>Pirouette en dehors</i> em <i>plié</i> segurando a perna <i>attitude</i> - <i>Envelopé</i> para terminar em 4ª no chão - Cambalhota sobre os ombros (2ª perna por cima) - <i>Slide</i> à volta - Hélice a levantar / mataborrão 	<p>4/4 Les Loups - Camille</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. de pé, pés em 1ª posição	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio): - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
			Whirl	- Pernas	
			TSVI	- Pés	
	1-4	4 saltos: 1ª, 2ª, 4ª, 5ª		- Core	
	5-8	4 saltos: 5ª (esq. à frente), 4ª, 2ª, 1ª			
	1	1 salto em paralelo			
	2	1 salto em paralelo a rodar (90º dir.)			
	3	1 salto em paralelo			
	4-5	2 saltos em paralelo a rodar (90º dir.)			
	6	1 salto para 5ª a rodar (90º dir.)			
7-8	<i>Tour en l'air c/ retiré</i> na perna da frente				
1-16	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Jumps (Variação)</p>	<p>P.I. de pé, pés paralelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 <i>barrel jumps</i> <ul style="list-style-type: none"> - De frente esticado - De costas em <i>cambré</i> - De frente simples - 2 passos para preparação em 4ª posição - <i>Slap turn</i> em salto - <i>Chassé, coupé jeté attitude</i> - Rebola pelas costas 	<p>2/4</p> <p>Let me live/let me die – Des Rocs</p>	<p>Corpo na totalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a capacidade de salto em correlação com a qualidade de expansão trabalhada; - Desenvolver a coordenação do elemento '<i>chassé, coupé jeté</i>'; - Estimular a exploração e adaptação do movimento para uma interpretação individual, dentro de um contexto definido.

Aula 2 - Lecionação (30 de março a 22 de abril [c/ pausa letiva])

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)	P.I. de pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a) -	- Preparar o corpo para a atividade física posterior;
	1-8 Rotação da cabeça para o lado direito	2400 –	Coluna vertebral	- Implementar o conceito de pontos de iniciação;
	1-8 Enrola coluna vertebral à frente	Martyn	- Core	- Desenvolver o trabalho muscular;
	1-4 Braço dir. volta, perna esq. <i>plié</i>	Heyne	- Artic. coxofemoral	- Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	5-8 Desenrola			
	1-8 P. bras lateral com <i>chassé</i> dir.			
	1-4 Braço esq. projeta círculo pela frente (pl. mesa) até mão dir. segurar tornozelo esq.			
	5-8 Plié perna dir,			
	7-8 % perna esq., desenrola			
1-48 % outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Leg swings)		P.I. Decúbito dorsal, braços ao lado e pernas fletidas	4/4 Madeira River – Philip	(Especial atenção a) - Coluna vertebral - Core	- Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento;
	1-2	Fecha posição fetal	Glass	- Artic. coxofemoral	- Implementar o conceito de pontos de iniciação;
	3-4	Estica corpo de lado			- Desenvolver o trabalho muscular iniciado no aquecimento;
	5-6	Fecha posição fetal			- Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	7-8	Rebola pelas costas até posição fetal do outro lado			
	1-3	3 <i>swings</i> laterais (f., t., f.)			
	4	Rebola outro lado			
	5-8	% últimos 4 tempos, deita decúbito dorsal			
	1-8	4 <i>leg swings</i> simples			
	1-2	<i>Swing</i> que traz o joelho oposto (trancando c/ pé)			
	3-4	Recupera pelo braço esq.			
	5-6	Deita pelo mesmo caminho			
	7-8	Vela e desce			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Fly overs)		P.I. Apenas mãos e pés apoiados, peito para cima	4/4	(Especial atenção a) - Coluna vertebral	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular iniciado no aquecimento; - Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1	<i>Relevé lent</i> até 90º perna dir.	Plans we	- Core	
	2	Abre até segunda	made -		
	3	Cruza por baixo da perna esq.	Son lux	- Artic. coxofemoral	
	4	Corta (esq. salta por cima)			
	5-8	% outro lado			
	1-2	Dobra braço dir, apoiando apenas no esq.			
	3-4	<i>Fly over</i>			
	5-6	<i>Fly over</i>			
	7-8	Retorna posição inicial			
1-16	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Plié)		P.I. de pé, 1ª posição	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1	<i>Plié</i>	My love was	Membros inferiores	
	2	Calcanhar dir. roda para fora, <i>flat back</i>	like the rain -	Core	
	3	Volta a <i>plié</i>	Lapsey	Coluna vertebral	
	4	Alonga			
	5-8	% esq.			
	1-2	Mesmo início à dir.			
	e	Braço dir. sobe e trás tronco para vertical.			
	3-4	<i>Bounce</i> dir.			
	5-6	<i>Bounce</i> de frente, pés paralelos			
	7-8	Volta a <i>en dehors</i>			
	1-16	% Esquerda, abre 2ª			
	1-32	% 2ª			
	1-6	Equilíbrio em 1ª			
7-8	<i>Chassé</i> para 2ª				
1-6	Equilíbrio em 2ª				
7-8	<i>Chassé</i> para 1ª				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Tendu)		P.I. de pé, 1ª posição	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	<i>Tendu</i> frente	AUATC	- Membros inferiores	
	3	<i>Degagé</i> frente	Bon Iver	Core	
	4	4ª		Coluna vertebral	
	5	<i>Degagé</i> frente			
	6	2ª paralela c/ <i>contraction</i> e rotação de braços			
	7	4ª <i>en dehors</i> em <i>plié</i> na perna da frente, braços 2ª			
	E	Empurra o chão, <i>degagé</i> frente fora do chão			
	8	Fecha 1ª			
	1-8	% lado			
	1-8	% trás			
	1-4	4 <i>jetés en croix</i> (último com perna oposta)			
	5-8	% inverso dos <i>jetés</i>			
	1-16	Equilíbrio 1ª			
	1-48	% outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. de pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-4	4 bounces	Opaline –	-Pernas	
	5-8	4 saltos	Novo amor	-Pés	
	1-8	% 1ª posição		-Core	
	1-8	% 2ª posição			
1-24	% tudo				

Aula 3 - Lecionação (27 de abril a 7 de maio)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)	P.I. Decúbito dorsal, braços ao lado	4/4	(Especial atenção a) - Coluna vertebral	- Preparar o corpo para a atividade física posterior;
	1-8 Mão dir. passa através do peito, faz corpo virar para decúbito ventral	De tweete Gleem – Nicklas	- Core - Artic. coxofemoral	- Implementar o conceito de pontos de iniciação;
	1-2 Braço esq. desenha círculo sob o corpo	Paschburg		- Desenvolver o trabalho muscular;
	3-4 Fecha posição fetal			- Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	5-8 Recupera pelas costas e senta			
	1-4 Braço dir. alonga na diagonal trás esq.			
	5-8 Braço esq. cima, leva corpo a mergulhar decúbito ventral			
	1-4 Onda para trocar pés p/ ½ ponta			
	1-8 <i>Downward dog</i>			
	1-6 Alonga perna dir. p/ teto			
	7-8 Retorna à posição inicial			
1-48 % Outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver	
<p align="center">Deep Work (Aquecimento)</p>	P.I. Sentado, pernas alongadas	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais. 	
	1-4 Braço direito <i>p. bras</i> lado e frente	Dawn –	Coluna vertebral		
	5 Passo c/ perna esq. para lado dir.	Nicklas	- Core		
	6 Alonga costas em cima (ponte)	Paschburg	- Artic. coxofemoral		
	7-8 Volta mas fica de cócoras				
	1-2 Roda joelhos lado dir.				
	3-4 “ esq.				
	5-6 “ dir. Mas derrete para 4ª posição				
	7-8 Braço e perna esq. à volta pelo chão, formam alongamento em espiral				
	1-4 Mantém				
	5-6 Tranca a perna c/ pé esq. e rebola pelas costas até à frente				
	7-8 Recuper c/ braço dir.				
	1-4 <i>P. bras</i> lado-frente sobre perna dir.				
	5-7 Apoia mão esq. no chão e sobe sobre o braço c/ pernas esticadas, braço direito a alongar				
	Retorna a posição inicial				
8 % outro lado					
1-32					

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Leg swings)		P.I. Sentado em 4ª posição, perna dir. frente	4/4	(Especial atenção a) - Coluna vertebral	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular iniciado no <i>Warm up</i>; - Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
		Rebola pelo lado dir. (círculo completo)	Through the Valley –	- Core	
	1-4	Sobe ao ombro dir., pernas esticadas	Tash	- Artic. coxofemoral	
	5-6	Deita, pernas fleccticas, braços ao lado	Sultana		
	7-8	4 swings simples			
	1-8	Fecha posição fetal			
	1-2	Recupera para 4ª posição			
	3-4	Rebola pelo lado dir. (círculo completo, termina c/ pé esq. apoiado)			
	5-8	Perna dir. desliza para 4ª alongada, ronde c/			
	1-6	braço dir., termina atrás das costas			
	Perna dir. desliza para 4ª posição frente				
7	Mão esq. puxa joelho dir., troca de 4ª				
8	% outro lado				
1-32					

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Plié)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-4	Abre para 2ª paralela – Calc., ponta, calc. ponta (Braços abraçam o centro ‘tirar camisola’)	The people and I – Benjamin Clementine	Membros inferiores Core Coluna vertebral	
	5-6	Plié c/ curve			
	7-8	Desenrola para flat back			
	1-2	Plié, desenrola para 1ª diagonal			
	3-6	2 pliés, braços até 5ª			
	7	Grand plié iniciado pelos cotovelos			
	8	Alonga pernas em paralelo, mãos no chão			
	1-2	Braço dir. à volta, perna esq. plié			
	3-4	Braço dir. encaixa por baixo do esq. e lado esq. abre para 2ª en dehors			
	5-4	% últimos 10 tempos em 2ª			
	5-8	Fecha para paralelo			
	1-32	% outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Tendu)	P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2 ½ ponta dir.	Sympathize	Membros inferiores	
	3-4 ½ ponta dir. c/ plié	– Left.	Core	
	5 Degagé frente		Coluna vertebral	
	6 4ª paralela, braços p/ 2ª			
	7 Curve atrás, pé flex. Braços 1ª			
	8 Retorna a posição 6			
	1-2 Roda para 1ª posição, braços p. bras opostos (dir. cima)			
	3-8 3 tendu en croix			
	1 Degagé frente			
	2 Plié em 4ª c/ curve frente e braços em 1ª			
	3 Rond de jambe p/ 2ª			
	4-7 Plié 2ª, pernas alternadas, c/ p. bras 2 braços (inicia a lançar fora)			
	8 1ª posição, braços em 5ª			
	1-8 Equilíbrio, braços descem			
1-32 % outro lado				
1-64 % inverso (c/ degage à la seconde e espiral em vez de curve)				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Jeté)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	Rotação de ombros para trás, chassé par. para a dir.	Are you even real?	Membros inferiores	
	3-6	Mãos percorrem corpo da anca esq., pelo peito até anca esquerda (abre peito)	- James Blake	Core	
	E 7	2 passos para trás off balance (dir. esq.)		Coluna vertebral	
	E 8	2 passos para a frente, termina em 5ª posição (dir. esq.)			
	1-2	2 Jetés frente esq.			
	3	1 jeté lado dir.			
	4-5	2 Jetés trás esq.			
	6	1 jeté lado dir.			
	7	1 jeté lado dir.			
	8	Volta a paralelo frente			
	1	Braço dir. 'agarra' atrás das costas, espiral			
	2-3	Lança em diagonal para lado esq.			
	4-6	% em 2ª posição, plié na dir.			
	7-8	Braço esq. empurra direito, volta en dehors, termina c/ braço dir em cima			
1-2	Bounce				

	3-4	Bounce que recupera com perna dir. cima			
	5-8	Equilíbrio em 1 pé			
	1-32	% outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations	P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1 Passo para a dir.	Six breaths		
	E 2 Perna esq. cruza ao lado dir. e volta, braço replica em inverso	- Enzo		
	3 Apoia peso na perna esq. braço dir p. bras longe	Bosso		
	4 Curve frente em 2ª			
	5-6 Troca peso para lado dir, braço esq. faz p. bras inverso			
	E Braços sobem para 5ª			
	7-8 Bounce			
	1 Scoop ao lado esq.			
	2 Bounce em frente em 2ª posição			
	3-4 p. bras en dehors, perna esq. roda p. 4ª en dehors			
	5-7 Pir. en dedans em espiral, inicia pelos braços, termina c/ perna em frente			
	E 8 Retorna a paralelo			
	1-16 % outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (standing leg swings)</p>		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular flexibilidade muscular; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-6	6 leg swings em attitude, começam frente (braços balançam)	Death		
	7	Swing alongado à frente, braços abrem	Spiral –		
	8	Tombé à frente, curve frente, braços 1ª	Dirty		
	1-6	6 leg swings laterais em attitude, começam for a (braços balançam)	Projectors		
	7	Swing alongado ao lado, braços abrem			
	8	Tombé em 2ª, curve à frente, braços 1ª			
	1	Volta para a perna de base			
	2	Substitui a perna esq., que desenha um rond de jambe en dehors			
	3	Passa o peso para a perna de trás			
4	Volta para a perna da frente				
1-20	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (Grand Battement)</p>		P.I. De pé, pés paralelos, mãos dadas	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular flexibilidade muscular; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	Desenha onda com braços, iniciando c/ cotovelo dir., pernas plié no 2	Taxi –		
	3-4	% acabando em tombé 2ª ao lado esq.	Mashrou		
	5	Empurra o chão off balance	Leila		
	6	Retorna a 4			
	7-8	Braço dir. faz p. bras en dehors, perna direita roda para 4ª en dehors			
	1-4	2 Grand batt. c/ esq., retornando a 4ª			
	5	Troca o peso para 4ª paralela esq.			
	6-8	Pirouette em espiral en dehors, iniciando c/ pé e mão dir.			
	1-16	% outro lado			
1-32	% c/ g. batt. atrás				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-4	4 bounces em paralelo	Angola –	-Pernas	
	5-8	4 saltos em paralelo	Cesária	-Pés	
	1-8	% em 1ª	Évora	-Core	
	1-8	% em sur le cou de pied dir.			
	1-8	% em sur le cou de pied esq.			
	1-8	% em 2ª paralela			
	1-8	% em 2ª			
1-48	% outro lado				

Aula 4 – Lecionação (11 a 21 de maio)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)		P.I. De pé, pés paralelos (O exercício deve ser executado em constante mudança de peso entre os pés)	4/4 Exogenesis . Muse	(Especial atenção a) - Coluna vertebral - Core - Artic. coxofemoral	- Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-16	Articula pescoço			
	1-16	Articula ombros			
	1-16	Articula cotovelos			
	1-16	Articula pulsos			
	1-16	Articula peito			
	1-16	Articula ancas			
	1-16	Articula todo o corpo			
	1-16	Alonga à frente			
	1-16	Deita à vontade			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)		P.I. Decúbito dorsal, pernas alongadas	3/4	(Especial atenção a) - Coluna vertebral	- Preparar o corpo para a atividade física posterior;
	1-2	Alonga todo o lado dir.	My darling	- Core	- Implementar o conceito de pontos de iniciação;
	3-4	Alonga todo o lado esq.	Sara –	- Artic. coxofemoral	- Desenvolver o trabalho muscular;
	5-6	Alonga todo o lado dir. passando esq. por baixo do corpo para espiral	Shane		- Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	7-8	Fecha posição fetal lado	Koyczan		
	1-2	Senta em 4ª			
	3-4	Troca pernas para 4ª lunge			
	5	<i>Pretzel</i>			
	6-8	Deita e sobe ancas c/ mãos a tocar por trás das costas			
	1-16	Outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Leg swings)		P.I. Decúbito dorsal, pernas fletidas	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular iniciado no <i>Warm up</i>; - Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-2	P. bras braço dir. para sentar	Baustein –	Coluna vertebral	
	3-6	Ronde para joelhos e deita	Greie gut	- Core	
	7-8	2 <i>leg swings</i> frente e trás	fraktion	- Artic. coxofemoral	
	1-2	%			
	3-8	3 <i>leg swings</i> simples			
	1-2	Traz perna c/ pé			
	5-8	Troca para 4ª posição			
	1-2	Deita de costas			
	3-4	Fixa mão acima da cabeça			
5-8	Puxa para ficar de frente e deitar				
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Plié)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-8	2 ondas de corpo inteiro (2ª com braços frente)	Hey, Ma –	Membros inferiores	
		Perna dir. dentro fora (joelho)	Bon Iver	Core	
	1-4	Tomba 2ª <i>en dehors</i>		Coluna vertebral	
	5-6	Arrasta para 1ª e sobe braço esq.			
	7-8	Plié c/ braço dir.a ir p. posição paralela a esq.			
	1-4	Braço esquerdo corta pelo cotovelo e sobem ambos			
	5-8	Enrola braços e costas			
		<i>Flatback</i>			
	1-2	<i>Contraction</i> e recupera			
	3-4	% outro lado			
5-8	% em 2ª				
1-32					
1-64					

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Tendu)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	½ ponta dir.e curve	Confident –	Membros inferiores	
	3-4	<i>Abre en dehors</i> c/ braços 2ª	Left.	Core	
	5-6	Volta à mesma posição		Coluna vertebral	
	7-8	<i>Chassé</i> direcionando cotovelo dir. e calcanhar para lado			
	1-4	Lança longe braço dir. e forma 1ª posição			
	5-8	<i>Tendu</i> frente, flex., estica e volta			
	1-8	% lado e trás			
	1-6	3 <i>tendu en croix</i>			
	7-8	Volta posição inicial			
	1-32	% outro lado			
1-32	Equilíbrio em paralelo e 1ª				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Jeté)		P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-4	Braços à volta 'espiral'	I want some	Membros inferiores	
	5-6	Cotovelo volta cima com valsa	more – Dan	Core	
	7-8	Puxa joelho para 1ª	Auerbach	Coluna vertebral	
	1-4	3 <i>cloche</i> , fecha			
	5-8	4 <i>jetés en croix</i>			
	1-8	<i>Ronde de jambe en dehors</i> , muda peso atrás, volta à posição inicial			
	1-24	% Outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	- Desenvolver a capacidade de memorização;
	1-2	Volta com cotovelo dir. de trás para frente	Transitional		- Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial;
	3-4	% com braço esticado, tombe 4ª frente	Ballistics –		- Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo;
	5-6	<i>Off balance</i> , volta a quarta	Kangding		- Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo;
	7-8	% abre para 2ª	Ray		- Fomentar a exploração do movimento residual;
	1-2	Recupera paralelo c/ braços em cima			- Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	3-4	<i>Bounce</i> frente c/ braços frente			
	5-6	% braços lado			
	7-8	<i>Grand plié</i> segurando pernas			
	1-2	Tomba para 4ª segurando da diagonal			
	3-4	Espiral outro lado			
	5-8	<i>Slide</i> para paralelo e desenrola			
	1-8	Equilíbrio em 1 só pé			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Movement combinations (Standing leg swings)</p>		P.I. De pé, 1ª posição	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular flexibilidade muscular; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-8	8 <i>leg swings</i> c/ perna dir. começa frente	Be my baby		
	1-2	Lança longe atrás	– the		
	3-4	Corta com coto. esq. e pir. Puxando pela anca	Ronettes		
	5-8	Passa peso atrás e recupera peso à frente			
	1-16	Outro lado			
	1-32	% c/ <i>swings</i> ao lado (iniciando fora)			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-4	Volta com os braços para a dir, inicia ombro esq.	Mangueiro –		
			Xosé Lois		
	5-8	% plano horizontal em <i>flat back</i>	Romero		
	1-3	Passa peso p/ perna dir., perna esq. dentro fora e tomba			
	4-5	<i>Pir. En dehors</i> puxando pela anca			
	6	Valsa			
	7-8	Outra perna roda <i>en dehors</i> (c/ p. bras)			
	1-6	3 <i>grand batt.</i> (frente, lado, frente)			
	7-8	<i>Ronde de jambe en l'air en dedans</i> c/ volta			
1-8	Equilíbrio só na perna que fez <i>ronde</i>				
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	Enrola até prancha	Black		
	3-6	2 flexões	Pepper –		
	7-8	Junta perna direita	Tzising		
	1-2	Ronde c/ esquerda <i>en dedans</i> até trás	Remix		
	3-4	Deixa descer para 4ª			
	5-6	<i>Ronde c/</i> direita para cruzar			
	7-8	<i>Jeté</i> a saltar para direita			
1-16	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-4	4 <i>bounces</i>	Blue Lights	-Pernas	
	5-8	4 mudanças de peso lateral	– Jorja	-Pés	
	1-8	% outro lado	Smith	-Core	
	1-4	4 saltos em paralelo			
	5-7	3 saltos em 1ª			
	8-1	2 saltos em 2ª			
	2-3	2 saltos em 5ª			
	4-5	<i>Ronde en dehors</i>			
6-8	Troca peso atrás c/ <i>pir. Coupé devant.</i>				

Aula 5 – Lecionação (25 de maio a 4 de junho)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-4	Enrola pela cabeça até baixo	Blackout	- Coluna vertebral	
	5-6	<i>Plié</i> (1º direita depois esquerda)		- Core	
	7-8	Alonga (1º direita depois esquerda)	Muse	- Artic. coxofemoral	
	1-2	Avança mãos e peso frente			
	3-4	Desce para cócoras			
	5-6	Alonga costas para sentar			
	7-8	Desenrola			
	1-6	<i>p. bras</i> lado c/ braço dir., perna dir. alonga ao lado			
	7-8	mergulha por cima da perna			
	1-8	<i>Downward dog</i>			
	1-8	Recua perna esq, alonga em 4ª			
	1-8	Vira paralelo de frente e espreguiça c/ braços à vontade			
1-48	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)		P.I. Decúbito dorsal, pernas flectidas	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-2	Tomba pernas à direita	Almost	Coluna vertebral	
	3-4	% esquerda	Sweet	- Core	
	5-6	% à direita, trancando c/ perna esq.	music	- Artic. coxofemoral	
	7-8	% esq. c/ swing	Hozier		
	1-2	Rebola outra lado até sentar			
	3-4	Alonga pela omoplata			
	5-6	Puxa perna esticada até 4ª			
	7-8	Volta pelo chão			
	1-14	Prancha			
14-16	Deita posição inicial				
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Leg swings)		P.I. Decúbito dorsal, pernas fletidas	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular iniciado no Warm up; - Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-2	Mão pelo peito e braço faz sentar	Casio	- Coluna vertebral	
	3-4	Pernas trocam 4ª	Jungle	- Core	
	5-8	Volta pelo chão		- Artic. coxofemoral	
	1-8	4 <i>leg swings</i> a descer			
	8-8	4 <i>leg swings</i> simples			
	1-2	1 <i>leg swing</i> que volta esticado			
	3-6	Fecha cruzado e jeté pelo ombro até trás			
	7-8	deita			
	1-32	% outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Plié)		P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	<i>Plié</i> na perna dir.	Oceans	- Membros inferiores	
	3-4	% esq.	Seafret	Core	
	5-8	% esq. c/ p. bras completo		Coluna vertebral	
	1-2	<i>Flat back</i> na diagonal			
	3-4	Troca para outra diagonal			
	5-8	Deixa cair tronco e desenrola para 1ª			
	1-8	2 plié c/ braços inversos			
	1-2	<i>Grand plié</i>			
	3-4	<i>Pretzel</i>			
	5-6	Ombro frente que faz pernas trocar para 4ª			
		<i>lunge</i>			
	7-8	<i>Fouetté</i> para subir			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Tendu)		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	<i>½</i> ponta c/ <i>plié</i> e volta	Take	Membros inferiores	
	3-4	<i>½</i> , <i>ponté</i> , <i>½</i> ponta, volta	yourself	Core	
	5-6	<i>Rond de jambe en dehors</i> até 2ª diagonal	home –	Coluna vertebral	
	7-8	Bate ombro longe e fecha 1ª	Troye sivan		
	1-6	3 <i>tendu en croix</i> c/ <i>rond</i> dedos en dehors			
	7-8	4 <i>tendu en croix</i>			
	1-2	<i>Plié</i> , roda para <i>lunge</i> 4ª paralelo			
	3-4	<i>Fondu derrière</i> abre frente			
	5-6	<i>Fondu</i> frente abre lado			
	7-8	<i>Ronde</i> trás			
	1-8	<i>Piqué</i> para trás e equilíbrio em 1 pé			
	1-32	% Outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Jeté)		P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	Agarra ao lado direito	Sidewalks –	Membros inferiores	
	3-4	Desce pelo peito	The	Core	
	5-6	Empurra outro braço e abre 1ª	weekend	Coluna vertebral	
	7-8	<i>Jeté</i> frente, lado			
	1-6	% trás, lado, lado, trás, lado, frente			
	7-8	<i>Rond</i> para trás			
	1-2	<i>Grand plié</i>			
	3-6	<i>Piqué attitude</i> que passa por dentro			
	7-8	Sobe para essa perna			
	1-8	equilíbrio			
	1-32	% Outro lado			

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-4	<i>2 rond de jambes en dehors</i>	Sober -		
	5	Passa peso atrás	Mahalia		
	6	% frente			
	7-8	<i>Pirouette en dehors</i> iniciando pela anca			
	1-2	Prepara braços em cima			
	3-4	<i>Bounce</i>			
	5-8	Círculo pelos cotovelos			
	1-2	Pé dir. escorrega atrás			
	3-4	Senta de costas			
	5-6	Mergulha para sentar de frente			
	7-8	Onda para mudar peso pés e subir			
1-24	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations (Standing leg swings)		P.I. De pé, 1ª posição	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular flexibilidade muscular; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	Passo direita, esq. dentro fora	Pacific		
	3-4	Esq, prepara <i>en dehors</i>	theme –		
	5-8	4 <i>leg swings</i> c/ direita iniciando frente	Broken		
	1-4	% lado	Social		
	5-7	Pousa longa, corta c/ cotovelo para rebolar	Scene		
	8	recupera			
1-16	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	Braço direito lança fora por cima	Les grandes		
	3-4	% esquerdo lança dentro pela frente	marches -		
	5	<i>Cambré</i> em paralelo	Moderat		
	6	Prepara 2ª posição			
	7-8	<i>Pirouette en dehors</i> para 4ª lunge			
	1-2	Cruza perna de trás à frente			
	3-4	<i>Jeté</i> pelo chão			
	5-6	Rebola			
	7-8	Granada			
1-18	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-4	4 <i>bounces</i>	Nice for	-Pernas	
	5-8	4 mudanças de peso lateral	what -	-Pés	
	1-2	2 <i>bounces</i>	Drake	-Core	
	3-4	2 mudanças de peso lateral			
	5	1 salto paralelo			
	6	1 mudança de peso direita			
	7	1 salto paralelo			
	8	1 mudança de peso esquerda			
	1-4	1 <i>glissade</i> com volta			
5-8	1 corpo volta				
1-16	% Outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Jumps		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-4	4 saltos em paralelo	Cop shot	-Pernas	
	5-8	4 saltos a mudar de posição (1ª, 2ª, 4ª, 5ª)	the kid - Nas	-Pés	
	1-4	4 saltos a mudar de posição (5ª, 4ª, 2ª, paralelo)		-Core	
	5-8	<i>Pirouette</i> envelope c/ corpo			
1-16	% Outro lado				

Aula 6 – Lecionação (22 de Junho a 9 de julho)

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Aquecimento)		P.I. Decúbito dorsal, pernas alongadas	4/4	(Especial atenção a) - Coluna vertebral	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o corpo para a atividade física posterior; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular; - Potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-2	Fecha posição fetal	Love Galore	- Core	
	3-4	Senta 4ª posição		- Artic. coxofemoral	
	5-6	Troca, por cima dos pés, para outra 4ª			
	7-8	Braço esq. volta para deitar espiral			
	1-2	Fica			
	3-4	Tranca perna e puxa			
	5-8	Sobe para cócoras de frente			
	1-8	Alonga perna esq., perna dir. dobrada c/ ronde de braço			
	1-2	Avança perna dir.			
	3-4	Onda para descer			
	5-8	Cruza perna para 4ª e deita			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Deep Work (Leg swings)</p>		P.I. Decúbito dorsal, pernas fletidas	4/4	(Especial atenção a) -	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a consciência do trabalho de expansão do movimento; - Implementar o conceito de pontos de iniciação; - Desenvolver o trabalho muscular iniciado no <i>Warm up</i>; - Continuar e potenciar o trabalho ao nível das espirais.
	1-8	4 <i>leg swings</i> simples	Intro –	Coluna vertebral	
	1-2	Fecha posição fetal	Stimming vs	- Core	
	3-4	Suspende sentado	Lambert	- Artic. coxofemoral	
	5-6	Volta completa pelo chão			
	7-8	<i>Envelopé</i> no ombro para 4ª			
	1-3	3 <i>swings</i> frente e trás			
	4-5	Rebola			
	6-8	½ cambalhota, fica em enrolamento			
	1-8	Desenrola até posição inicial			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver	
<p>Deep Work (Plié)</p>	<p>P.I. De pé, 2ª posição, pés paralelos</p>	<p>4/4</p>	<p>(Especial atenção a)</p>	<p>- Fomentar uma adaptação à verticalidade;</p>	
	<p>1 Braço dir. <i>rond</i> trás</p>	<p>Titles - Run</p>	<p>Membros inferiores</p>	<p>- Mobilizar as articulações dos membros inferiores;</p>	
	<p>2 Entra por dentro da 1ª do esq.</p>		<p>Core</p>	<p>- Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade;</p>	
	<p>3 Apanha lateral</p>		<p>Coluna vertebral</p>	<p>- Promover o equilíbrio estático.</p>	
	<p>4 Lança longe (sempre com mudanças de peso)</p>	<p><i>Grand plié</i> lateral</p>			
	<p>5 Troca de lado</p>				
	<p>6 Sobe pelo ombro para 1ª (braços 2ª)</p>				
	<p>7-8 <i>Demi plié</i></p>				
	<p>1 ½ ponta c/ braços até 5ª</p>				
	<p>2 % inverso</p>				
<p>3-4 Corta pelos cotovelos virando paralelo <i>flat back</i></p>					
<p>5-6 Deixa cair braço dir, e <i>pir. en dehors</i> puxando pelo braço</p>					
<p>7-8 % outro lado</p>					
<p>1-16</p>					

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Deep Work (Tendu)		P.I. De pé, 1ª posição	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar uma adaptação à verticalidade; - Mobilizar as articulações dos membros inferiores; - Estabelecer e estimular a manutenção do core num contexto de verticalidade; - Promover o equilíbrio estático.
	1-2	<i>Chassé</i> dir iniciando pelo ombro esq.	I'm into you	Membros inferiores	
	3-4	Onda, perna esq. dentro fora	– Chet	Core	
	5-8	Circulo <i>cambré</i> em 2ª	Faker	Coluna vertebral	
	1-4	Ombro dir. frente, <i>p. bras</i> para fechar 1ª			
	5-8	<i>Tendu</i> frente, flex, estica, fecha			
	1-8	% lado e trás			
	1-4	<i>Rond de jambe en dehors</i> c/ braços contrários			
		Corta braço da 2ª, virando e segurando o pé			
	5-8	Equilíbrio			
	% outro lado				
1-16					
1-48					

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício	Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<p>Deep Work (Jeté, Leg Swing)</p>	P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular flexibilidade muscular; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1 Valsa dir.	Rainfall on	Membros inferiores	
	2 Passo esq. retiré dir. dentro fora	red earth –	Core	
	3-4 2 passos braços <i>rond en dedans</i>	Auntie Flo	Coluna vertebral	
	5-6 <i>Renversé</i>			
	7-8 % Oposto			
	1-2 Forma 1ª posição			
	3-6 4 <i>jetés en croix</i>			
	7-8 <i>Rond de jambe en dehors</i> para diagonal oposta			
	1-6 6 <i>leg swings</i>			
	7 <i>Grand battement</i> frente			
	8 <i>Tombé</i> e gira			
	1-8 Equilíbrio 1 pé			
1-32 % Outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	<i>Glissade</i> para dir.	Talk is		
	3-4	Rebola para esq. apoiando cotovelos	cheap –		
	5-6	<i>Developé</i> lateral	Chet Faker		
	7-8	<i>Envelopé</i> para apoiar pé			
	1-2	<i>Rond</i> de trás para a frente iniciando pela cabeça			
	3-4	Pica <i>attitude</i> por cima da perna			
	5-6	<i>baby freeze</i>			
	7-8	Desce para 4ª posição			
	1-4	<i>Rond de jambe</i> no ar apoiado no ombro			
	5-8	<i>Renversé</i> de pé, c/ costas			
1-32	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
Movement combinations		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	Corpo na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Estimular a expansão do movimento em contexto de progressão espacial; - Estimular o trabalho fluído e com consciência da extensão no nível baixo; - Fomentar a exploração do movimento residual; - Reforçar a consciência dos pontos de iniciação.
	1-2	<i>Rond de jambe en dehors</i> , passando o peso no fim	Rewind – Shea		
	3-4	<i>Rond de jambe en l'air en dedans</i>	Coulée		
	5-8	<i>Envelope en dehors</i> a descer, c/ cabeça (até 4ª chão)			
	1-4	Cambalhota pelos ombros (1ª cima, 2ª baixo)			
	5	<i>Pretzel</i>			
	6-8	<i>Jeté</i> para ficar de pé			
1-16	% outro lado				

Fase da aula / Exercício	Descrição do exercício		Métrica musical	Segmentos do corpo trabalhados	Objetivos/Competências a desenvolver
<i>Jumps</i>		P.I. De pé, pés paralelos	4/4	(Especial atenção a)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de salto em contexto estático e de transferência de peso (2 apoios / 1 apoio); - Estimular a memória e a coordenação; - Reforçar a mobilidade articular e a força do pé, através da articulação no impulso e receção do salto.
	1-2	2 saltos em paralelo	The worst –	-Pernas	
	3	1 salto em 1ª	Jhené Aiko	-Pés	
	4	1 salto em 2ª		-Core	
	5-6	2 saltos em 1ª			
	7	1 salto em 2ª			
	8	1 salto em 4ª			
	1-2	2 saltos em 2ª			
	3	1 salto em 4ª			
	4	1 salto em 5ª			
5-6	2 saltos em 4ª				
7-8	2 saltos em 5ª				

Anexos

PROJETO EDUCATIVO



Índice

A. Identidade e contexto

1. História Breve

2. Caracterização da Escola

2.1 – Espaço físico

2.2 – Comunidade educativa

2.2.1 – Alunos

2.2.2 – Pessoal docente e não docente

2.2.3 – Encarregados de educação

2.3 – Oferta Educativa

2.3.1 – Cursos livres (anexo)

2.3.2 – Curso vocacional (anexo)

2.3.3 – Curso Básico de Dança

2.3.4 – Curso Secundário de Dança

B. O que queremos concretizar ou Proposta Educativa

1. Princípios orientadores

1.1 – Valores

1.2 – Objetivos gerais

1.3 – Metas

1.4 – Estratégias

2. Plano Anual de atividades (anexo)

3. Regulamento interno (anexo)

4. Avaliação do Projeto Educativo

Introdução

A Ca.DA Escola é um centro de formação, constituído em 1998, tendo como entidade titular a Companhia de Dança de Almada - Associação Cultural sem fins lucrativos. Esta escola tem como objetivo proporcionar uma formação técnica e artística em dança, desenvolver as capacidades expressivas, criativas, estéticas, e formar intérpretes e criadores na área da dança. O Decreto-Lei Nº75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei Nº137/2012, de 2 de julho, no seu artigo 9º, define o Projeto Educativo como "(...) o documento que consagra a orientação educativa (...) da escola (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais (...) se propõe cumprir a sua função educativa". Através deste Projeto Educativo e da portaria nº. 691/2009, de 25 Junho, que cria os cursos básicos de Dança, Música e Canto gregoriano, publicado D.R. 1ª. Série nº. 121, 25 junho 2009, republicado em portaria 267/2011 e despacho nº. 1305/2012 de 30/6 (D.R., 2ª.série – Nº.121 – 30 de Janeiro de 2012) que estabelece o regime de autonomia pedagógica. Procura-se nesse enquadramento, dar a conhecer a missão, objetivos, modo de funcionamento, características estruturais, características físicas, organização e inserção no meio social da Ca.DA. Escola, e da própria Companhia de Dança de Almada.

A. Identidade e contexto

1. História breve

A Companhia de Dança de Almada (Ca.DA) é uma associação cultural sem fins lucrativos, que tem como objeto social, desenvolver atividades culturais, ensino da dança e promoção de espetáculos. Propõe-se promover, divulgar e ser um espaço de criação e formação, que permita o desenvolvimento e crescimento artístico de coreógrafos, bailarinos, professores e jovens estudantes. Iniciou atividade em 1990, constituindo-se legalmente em 1991, como companhia profissional de dança contemporânea. Desde então, produziu mais de uma centena de peças de coreógrafos nacionais e estrangeiros, num total de 49 criadores (Ana Macara, Clara Andermatt, Amélia Bentes, Peter Michael Dietz, Jean Paul Bucchieri, Filipa Francisco, Margarida Bettencourt, Francisco Pedro, Gagik Ismailian, Benvindo Fonseca, São Castro, Luís Marrafa entre outros) e realizou mais de mil espetáculos, que foram vistos no país e no estrangeiro, nomeadamente na Europa (Espanha, França, Suíça, Itália, Grécia, Croácia, Polónia, República Checa, Bélgica), África (Cabo Verde), América (Brasil) e Ásia (China). Na sua programação, para além da estreia de dois programas anuais, a Ca.DA estreia regularmente, desde 1993, espetáculos e sessões formativas especialmente concebidos para o público infanto-juvenil. A companhia é constituída por um corpo de profissionais com formação especializada - entre coreógrafos, bailarinos, professores e técnicos - com vasta experiência quer na organização e produção de eventos culturais, quer no ensino da dança, e na formação e sensibilização de públicos. A Ca.DA tem vindo a desenvolver ações de formação dirigidas à comunidade, nomeadamente atelier para crianças, jovens e seniores, ensaios abertos, e encontros entre criadores e a comunidade, dando apoio a projetos desenvolvidos em instituições de solidariedade social. A companhia organiza também, desde 1992, o festival internacional Quinzena de Dança de Almada, onde promove o intercâmbio entre criadores e bailarinos portugueses e a comunidade internacional. No âmbito da atividade pedagógica, é objetivo da Companhia formar novos públicos e futuros intérpretes, dando-lhes ferramentas técnicas e artísticas e criando situações de apresentação pública. No desenvolvimento das atividades de formação desenvolvidas pela professora Maria Franco desde os anos 80, é criada em 1998 a Ca.DA Escola, onde uma equipa profissional progressivamente se alargou, passando a ter direção pedagógica de Carla Albuquerque desde 2009, ano, em que foi dado início ao curso vocacional, do qual saíram já algumas bailarinas que desenvolvem atualmente a sua atividade profissional na área da dança. Na escola são oferecidos também vários cursos livres para diversos grupos etários. Desde o seu início, esta companhia tem sido apoiada financeira e logisticamente, de forma regular, pela

Câmara Municipal de Almada e pelo Ministério da Cultura desde 1992, o que revela o reconhecimento pela qualidade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos.

2. Caracterização da Escola

2.1. Espaço Físico

Almada é uma cidade com uma componente cultural extensa, diversificada e de qualidade, que viu crescer muitos bailarinos e artistas, que hoje fazem parte do panorama artístico nacional e internacional. A Ca.DA Escola está instalada no centro da cidade, com uma excelente localização, estando na proximidade de diversos equipamentos públicos, escolas, comércio e serviços. As atividades desenvolvem-se num edifício (Academia Almadense) reabilitado pela Câmara Municipal de Almada, com apoio de verbas europeias, no âmbito de um protocolo de colaboração entre a Academia Almadense, Companhia de Dança de Almada e Câmara Municipal, com o propósito de desenvolver o projeto de criação, produção e formação artística da Companhia, e por forma a inserir-se num projeto de ensino artístico especializado em dança neste concelho. A Ca.DA Escola tem em seu redor diversas escolas do ensino secundário e básico, 1º, 2ª e 3ª ciclo, com as quais pretende desenvolver parcerias para a aprendizagem da dança em regime de ensino articulado, nomeadamente Escola Secundária Emídio Navarro, Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, Escola Básica Integrada Dom António da Costa e Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. A excelente proximidade com estes estabelecimentos, permite aos alunos um fácil acesso, podendo estes deslocar-se a pé entre as escolas acima mencionadas e a Ca.DA Escola. No mesmo edifício, para além da Ca.DA Escola, funciona também a Companhia de Dança de Almada, o que faz com que os alunos tenham um maior contacto com a dança a nível profissional e artístico, através de espetáculos, workshops e assistência a ensaios. Durante o festival “Quinzena de Dança de Almada”, os alunos da Ca.DA Escola têm a possibilidade de contactar com vários artistas nacionais e internacionais através de workshops, espetáculos, conversas e apoio à produção do festival, através do programa de voluntariado.

A Escola funciona num edifício de 3 pisos. Todo o edifício foi totalmente recuperado em 2014, de acordo com as normas de segurança atuais, dispondo de excelentes condições de iluminação natural e climatização, e com a preocupação de criar espaços adequados à prática da dança. A Escola dispõe de:

- 2 estúdios de dança, equipados com linóleo, barras de dança, espelhos e aparelhagens de som. Todos têm iluminação natural e climatização;

- 1 sala/estúdio polivalente equipado com mesa, cadeiras, linóleo, espelhos e aparelhagem de som, com iluminação natural;
- 1 gabinete de direção pedagógica;
- 1 gabinete de apoio e secretariado;
- balneários masculinos e femininos com cacifos e chuveiros;
- Instalações sanitárias, adaptadas a pessoas com deficiência;
- Espaços de arrumação e arquivo.

2.2. Comunidade Educativa

Integrado num clima escolar estável, o projeto educativo promove perante a comunidade escolar, um ambiente saudável que proporciona o sucesso educativo dos alunos, tendo como base, a partilha de responsabilidades, a participação conjunta e a inter-ajuda. Nesse sentido a coordenação pedagógica da escola define anualmente estratégias que permitam assegurar o sucesso educativo/formativo de todos os alunos. A escola é dirigida por um corpo de profissionais, e subordinada à Direção da Ca.DA, de acordo com a seguinte estrutura:

	Direção	
Direção Pedagógica	Conselho Pedagógico	Conselho Administrativo

2.2.1. Alunos

Localizada no centro de Almada, a escola acolhe uma população estudantil com características muito diversas, tanto ao nível socioeconómico como cultural. Desde o ano 2015 que a escola mantém cerca de 220 alunos. Cerca de 100 alunos a frequentar o Curso Vocacional e 120 alunos a frequentar os cursos livres. A elevada taxa de sucesso apresentada pelos alunos, revela o bom desempenho dos alunos da Escola, que em nada prejudicam os resultados académicos, ao invés, bastante positivos. A maioria dos alunos reside no centro de Almada ou zonas circundantes. Os alunos do curso vocacional são residentes na cidade de Almada e frequentam na sua maioria escolas básicas e secundárias do ensino público da zona de Almada. Ao abrigo do programa Alma Sénior, da CMA, acolhemos cerca de 20 adultos com idades entre os 65 e os 86 anos, com aulas regulares de movimento criativo. Para além dos cursos ministrados, a escola, acolhe anualmente alunos, do curso de Artes do Espetáculo da Escola Secundária Anselmo de Andrade para desenvolver estágios curriculares. Estes alunos

são integrados no curso vocacional e colaboram na produção do festival “Quinzena de Dança de Almada”.

Distribuição dos alunos por graus em 2019/20 – Cursos Livres/Curso Vocacional

Dança para bebés	8
Dança criativa Pré-primário A	14
Dança criativa Pré primário B	7
Dança criativa/clássica Primário	16
Dança criativa/clássica Grau IA	13
Dança criativa/clássica Grau IB	14
Dança criativa/clássica Grau IIA	20
Dança criativa/clássica Grau IIB	14
Dança clássica Grau IIIA/CV1	11
Dança clássica Grau IIIB/CV2	12
Dança clássica Grau IVA/IVB/CV3/4	10
Dança clássica Grau V/CV5	17
Dança clássica Grau VI/VII/CV6/7	14
Dança clássica Grau VII/VIII/CV7/8	18
Alma sénior	19

Distribuição dos alunos do Curso Básico e Secundário de Dança no ano 2019/2020

5º ano ensino básico	8
6º ano ensino básico	4
7º ano ensino básico	4
8º ano ensino básico	5
9º ano ensino básico	2

10º ano ensino secundário	4
---------------------------	---

2.2.2. Pessoal Docente e Não docente

O corpo docente da escola é constituído por um grupo heterogéneo na sua formação e experiência. A maioria dos professores tem habilitação académica, para além de formação específica em dança, enquanto outros, pela sua formação em dança e vasta experiência profissional, estão habilitados para a prática do ensino.

Todos os docentes procuram desenvolver linguagens técnicas e artísticas atuais e abertas ao futuro. Nesse sentido, são incluídas na formação diferentes abordagens que contribuem para o conhecimento e o despertar da criação artística nos participantes. Para a concretização do Projeto Educativo da Escola, espera-se do professor que oriente o percurso formativo do aluno e apoie os seus processos de aprendizagem. A Ca.DA Escola possui um corpo docente competente e devidamente qualificado, composto por um núcleo de professores permanentes, complementado pontualmente por professores convidados. No sentido de valorizar e acrescentar à formação dos professores, estamos presentemente envolvidos num projeto Erasmus+ em cooperação com instituições ligadas ao ensino da dança na Grécia, Inglaterra, Chipre e Suécia, no qual têm participado quase todos os professores da escola. O desenvolvimento de um quadro de escola de acordo com o legalmente previsto mantém-se uma prioridade, como meio de consolidação deste projeto educativo. Em termos de pessoal não-docente a escola conta com o apoio de secretariado por uma profissional que, para além de formação académica específica, conhece bem a realidade da escola. A Escola conta também com o apoio dos departamentos de produção e comunicação da Companhia de Dança de Almada.

2.2.3. Encarregados de Educação

Sempre que possível, a Ca.DA Escola, envolve os encarregados de educação nas iniciativas que promove, contribuindo dessa forma para que pais/encarregados de educação tenham uma intervenção cada vez mais ativa na vida dos seus educandos e da comunidade escolar através de:

- Participação em visitas de estudo
- Acompanhamento em festivais e concursos
- Participação em reuniões
- Apoio aos espetáculos e apresentações da Escola

- Assistência a aulas abertas
- Outras atividades

A resposta de pais e responsáveis pelos alunos tem sido na sua generalidade muito positiva, contribuindo para o sucesso de muitas das iniciativas.

2.3. Oferta Educativa

A Ca.DA Escola é hoje uma prestigiada instituição de formação artística sediada na cidade de Almada, que oferece formação em dança, complementada com áreas associadas à criação e à produção de espetáculos. Concretamente, é oferecido um curso vocacional de 7 anos e vários cursos livres, de acordo com as possibilidades que anualmente se vão oferecendo. Os elencos de cada curso são apresentados em anexo nº1.

A Ca.DA Escola tem como propósito proporcionar aos alunos uma formação adaptada à realidade da dança atual, contribuindo assim para uma nova geração de bailarinos e agentes da dança com um aprofundado conhecimento e sentido crítico e estético apurado. A Ca.DA Escola promove através de relações pedagógicas que estabeleceu com escolas do 1º ciclo em seu redor, atividades de dança pontuais tais como aulas abertas, oficinas, visitas guiadas e a integração destas crianças em espetáculos.

2.3.1. Cursos Livres

Os cursos livres destinam-se a todos os que, a partir dos 2 anos, tenham interesse na aprendizagem da dança enquanto complemento da sua formação pessoal e artística ou simplesmente como atividade lúdica.

2.3.2. Curso Vocacional

Com disciplinas definidas no currículo, o Curso Vocacional destina-se aos alunos entre os 10 e os 18 anos que optem por uma formação em dança completa, com o objetivo de formar intérpretes e criadores na área da dança.

2.3.3. Curso Básico de Dança

O Curso Básico de Dança destina-se a todos os interessados, a partir do 5º ano escolar que tenham como objetivo uma formação profissional em dança. Este curso é certificado pelo Ministério de Educação e articulado com a Escola Básica D. António de Costa.

2.3.4. Curso Secundário de Dança

O Curso Secundário de Dança destina-se a todos os interessados, a partir do 7º ano escolar que tenham como objetivo uma formação profissional em dança. Este curso é certificado pelo Ministério de Educação e articulado com a Escola Básica D. António de Costa, Escola Secundária Fernão Mendes Pinto e Escola Secundária Emídio Navarro.

B. O QUE QUEREMOS CONCRETIZAR / PROPOSTA EDUCATIVA

1. Princípios Orientadores

1.1. Valores

A dança, atividade psicomotora por excelência, desempenha um papel privilegiado, quer como meio de expressão artística quer como instrumento de educação, para um melhor conhecimento do próprio corpo e das suas potencialidades: “a dança é uma cooperação organizada das nossas faculdades mentais, emotivas e corporais, que se traduz em ações cuja experiência é da máxima importância para o desenvolvimento da personalidade.” (Laban, 1971). A Ca.DA Escola tem como finalidade prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades da população e promovendo uma atitude cooperante com a comunidade educativa local. A escola deve valorizar o aluno como um ser em permanente desenvolvimento e deverá contribuir para que o aluno aprofunde conhecimentos essenciais a toda a educação: o saber estar, o ser, o conhecer e o agir. Os alunos devem ser estimulados na contínua busca pelo conhecimento e devem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem, devendo ser estimulados através dos ensinamentos, do exercício e da prática artística que a Escola lhes proporciona.

1.2. Objetivos gerais

Com base nas recomendações de instituições de grande credibilidade como a Unesco e Organização Mundial de Saúde e também na literatura sobre o papel cultural da Educação Artística, a Ca.DA escola tem como objetivos gerais:

- a) Contribuir para formar pessoas e artistas competentes e versáteis, desenvolvendo a sua capacidade criativa e técnica num ambiente seguro e apelativo, bem como promover o seu desenvolvimento afetivo e emocional.
- b) Desenvolver nas crianças e nos jovens uma crescente tomada de consciência de si próprio, do seu corpo e do seu potencial de mobilidade, em relação a tudo o que os rodeia;
- c) Desenvolver o espírito crítico e a sensibilidade expressiva e estética a partir do trabalho de criação e observação individual e/ou em grupo;
- d) Contribuir para o acesso dos alunos a todos os bens, serviços e práticas culturais a que tem direito;
- e) Aceitar e compreender os desafios colocados pela diversidade cultural da nossa sociedade promovendo a integração social e o pluralismo cultural;

f) Promover, através da dança, sentimentos de união e solidariedade, redimensionando possíveis manifestações egocêntricas e encorajando os alunos mais tímidos e introvertidos;

g) proporcionar o contacto e a interação com o meio artístico e profissional da Dança;

h) Promover a assimilação de novas técnicas com vista à melhoria das capacidades motoras e das muitas funções e aquisições que intervêm na execução do movimento, em relação com as solicitações ambientais e motivações individuais.

i) Potenciar estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e identitários suscetíveis de promover e valorizar a arte como parte integrante da vida e de uma sociedade próspera;

j) Potenciar o valor do Ensino Artístico e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais.

l) Fomentar a interação social, promover a autonomia e a autoestima, e estimular as capacidades de observação e crítica;

m) Desenvolver a coordenação, o sentido rítmico, e a perceção auditiva e visual;

1.3. Metas

Para alcançar os objetivos da escola, as várias disciplinas concentram-se em atingir várias metas, tais como:

a) Aquisição de conhecimentos em Dança, orientados para o domínio avançado das técnicas da Dança Clássica e da Dança Contemporânea;

b) Aquisição de competências das técnicas da Dança Clássica e da Dança contemporânea;

c) Aquisição de capacidades específicas na identificação e posicionamento das diferentes partes do próprio corpo, desenvolvendo a lateralidade, em relação a si próprio e em relação aos outros.

d) Aquisição das funções que intervêm na execução do movimento: Individualizar e dar sequência aos movimentos solicitados; Medir e dirigir o movimento; Manter o equilíbrio;

e) Aquisição de conhecimento sobre diferentes correntes estéticas, técnicas e metodologias da Dança;

f) Aquisição de experiência de estar em palco, permitindo a aquisição de noções essenciais relacionadas com a criação artística, produção e interpretação de espetáculos.

g) Integração de conhecimento de várias áreas relacionadas com o espetáculo, como a luminotecnia, a sonoplastia, a direção de cena, a produção, a maquilhagem e caracterização e a cenografia, entre outros.

h) Obtenção de expressividade nos movimentos realizados pela aquisição de competências relativas à comunicação gestual e mímica, à dramatização, bem como à relação entre movimentos e música.

1.4. Estratégias

A principal característica do curso vocacional da escola prende-se com a oferta de aulas de técnica de dança de grande qualidade, baseadas em técnicas desenvolvidas internacionalmente ao longo dos tempos, procurando os métodos e estratégias mais atualizados, tendo como referência a escola inglesa de Dança Clássica (método Fewster), as técnicas de Dança Contemporânea, e correntes atuais ligadas ao ensino da dança (McFee, 2004, Bresler, 2007, Ashley, 2012). Para além das aulas de técnica existem várias unidades de formação ligadas às componentes criativas e complementares. Nos cursos livres, as aulas de técnica apenas são oferecidas a partir dos 10 anos. Até lá, nas diferentes aulas, são programadas e realizadas atividades que, a partir de jogos e situações lúdicas, concorrem para a progressiva construção e organização do espaço físico e relacional e, também, para a intuição inicial da sucessão temporal das ações. Através da utilização de todas as estruturas motoras, estáticas e dinâmicas em jogos de movimento baseados em esquemas livres ou pré-estabelecidos de forma individual ou coletiva, promove-se na criança a aquisição de conceitos relativos ao espaço e à orientação (perto/longe, em cima/em baixo, para a frente/para trás, alto/baixo, curto/longo, grande/pequeno, esquerda/direita) e conceitos relativos ao tempo e à estrutura rítmica (primeiro/depois, ao mesmo tempo/conjuntamente, lento/rápido). De modo a promover e facilitar o acompanhamento do desempenho curricular dos alunos, particularmente nos cursos vocacionais, procura-se assegurar modos de comunicação regular com os encarregados de educação, estimulando a sua participação nas atividades da escola. É estratégia da escola promover atividades conjuntas com outras escolas de ensino artístico e outras instituições ligadas à dança e às artes do espetáculo, facilitando a troca de experiências e a concretização de ações conjuntas como espetáculos, intercâmbios e visitas de estudo, entre outras. A apresentação dos alunos em diversos espaços é uma medida que permite divulgar o trabalho desenvolvido na escola, incentivando a participação dos alunos em atividades e ações junto da comunidade; A Ca.DA Escola tem estabelecido vários protocolos, nomeadamente com a Escola Secundária Anselmo de Andrade no sentido de receber alunos a frequentar o 12º ano do curso de Artes do Espetáculo, para realizarem um

estágio académico de final de curso. Em parceria com a Câmara Municipal de Almada, ao abrigo do programa Alma Sénior de atividade física dos seniores em todo o concelho desenvolve-se um projeto que oferece aulas regulares a esta população. De um modo geral, como política de escola, e de modo a criar uma união entre os alunos e sentimentos de pertença e identificação, no respeito pelas regras, pretende-se implementar nas aulas de dança uma atmosfera lúdica, descontraída e recreativa, através da qual é possível atingir uma homogeneidade, mas nunca um esmagamento dos valores individuais, favorecendo as relações interpessoais entre as crianças. Este objetivo que se prende ao estimular relações de convívio, solidariedade e intervenção cultural entre os membros da comunidade educativa, é procurado também através de atividades de extensão curricular ou comemorações e apresentações em locais públicos (espetáculos e oficinas coreográficas).

1.5. Programas das Disciplinas

- Técnica de Dança Clássica (anexo)
- Técnica de Dança Contemporânea (anexo)
- Expressão Criativa (anexo)
- Música (anexo)

2. Plano Anual de Atividades

O plano anual de atividades elaborado pela Direção Pedagógica deverá apresentar um guião das atividades a desenvolver ao longo de cada ano letivo pelos diferentes professores, atuando como um instrumento de gestão pedagógica.

O plano de atividade para o ano de 2019/20 é apresentado em anexo no documento em anexo nº?.

Este plano contempla várias atividades de complemento pedagógico cujo objetivo é proporcionar aos alunos um enriquecimento das atividades letivas e um maior contacto com o meio artístico e cultural. Durante o ano letivo 2019/2020 estão a ser previstas algumas atividades complementares:

- Visitas a companhias de dança; teatros municipais; escolas e instituições culturais;
- Intercâmbios com alunos de cursos de dança de outras escolas;
- Assistência a ensaios e espetáculos de dança, participação em aulas e workshops de artistas e professores convidados.

3. Regulamento Interno

O regulamento interno estabelece as normas de funcionamento interno da Escola, devendo ser elaborado e atualizado pelo Conselho Pedagógico e aprovado pela Direção.

O Regulamento Interno, apresentado no anexo nº, assim como os programas das disciplinas vocacionais, serão posteriormente e atualizados pela Direção Pedagógica da Escola e partilhados com toda a comunidade educativa.

4. Avaliação do projeto educativo

Este Projeto Educativo será objeto de avaliação regular, e no final de cada ano, sempre que se justifique.

Agentes da avaliação regular anual serão o Diretor da companhia, Diretor Pedagógico e Conselho Pedagógico. Essa avaliação terá por base reuniões com o corpo docente para analisar os níveis de progressão dos alunos e possíveis problemas encontrados a ultrapassar. A avaliação contínua do curso é desenvolvida para direção pedagógica, com recurso a reuniões com professores, encarregados de educação e alunos para perceber o respetivo grau de satisfação.

Referências

Laban, Rudolph (1971). *The mastery of movement*. L. Ullman (Ed.). London: Macdonald & Evans.

McFee, Graham (2004) *The concept of dance education*. Pageantry Press.

Bresler L. (eds) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht: Springer.

Ashley, Linda (2012). *Dancing with Difference: Culturally Diverse Dances in Education*. Rotterdam: Sense

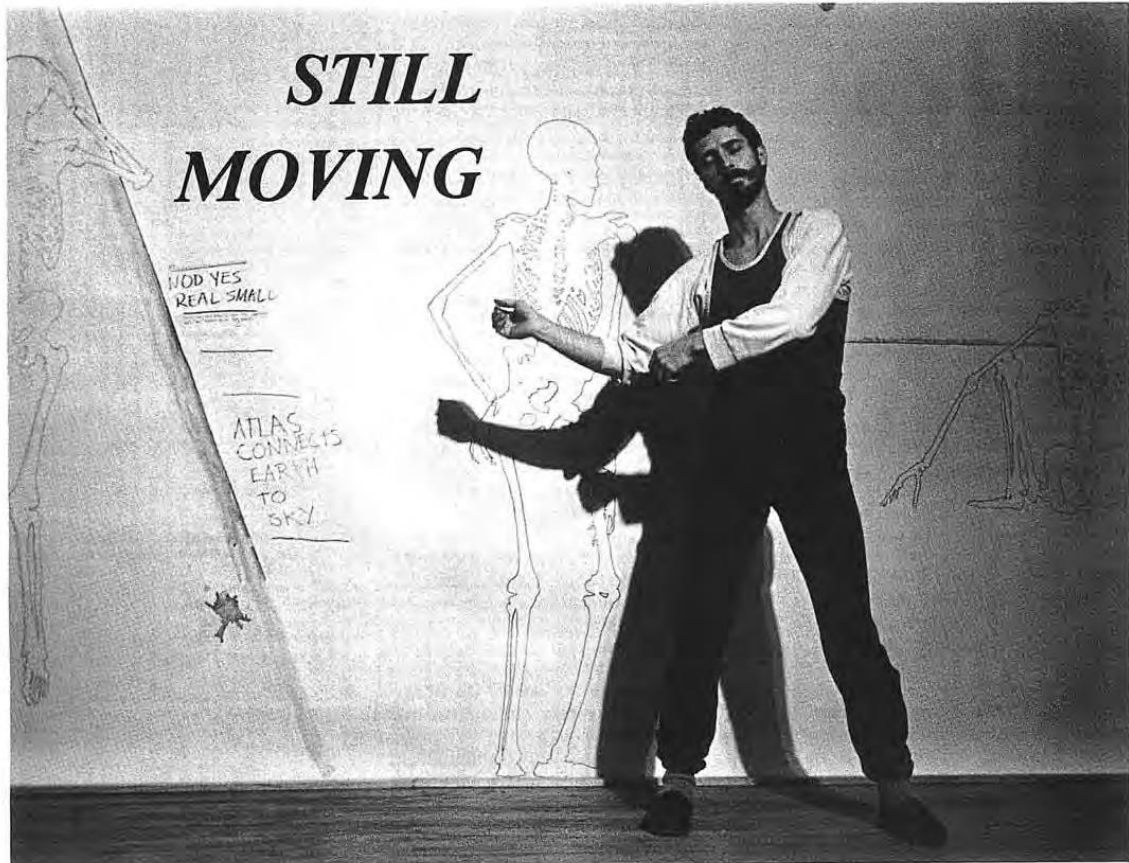


photo: Ted Pushinsky

Steve Paxton at "Site", San Francisco, March 1978

These notes were taken in February 1977, during ReUnion's teaching/performing tour of Contact Improvisation on the West Coast. Throughout the tour, the members of the '77 ReUnion [Nita Little, Lisa Nelson, Steve Paxton, Curt Siddall, Nancy Stark Smith, and David Woodberry] hand-transcribed each others' classes, as close to verbatim as possible. What follows are sections from several of Steve's classes.

[Warmup, people sitting]
Relax deep into the cone of the eye socket. Imagine a line that runs between the ears. That's where the skull rests. Make the motion, very small, for "Yes." This rocks the skull on the top vertebra, the atlas. You have to intuit the bones. Like a donut. The sensation around it defines it. Do the motion for "No." Between these two motions you can determine the length of the vertebra.

. . . . Ballooning of the lungs. Breathe from the bottom of the lung up to the clavicle. Can you expand the ribs out & up & back easily? Defining the diaphragm in terms of sensation. Bottom of the lung. Two domes of muscle. So with each breath you're massaging the intestine. . . . What the diaphragm is doing is a signal to the rest of the body. Sky above, earth below. . .

TRANSCRIPTION

Steve Paxton

The head in this work is a limb. It has mass. Mass may be the single most important sensation. The feeling of gravity. Continuing to perceive mass and gravity as you move. Tension in the muscle masks the sensation of gravity. . .

[people squatting] You've been swimming in gravity since the day you were born. Every cell knows where down is. Easily forgotten. Your mass and the earth's mass calling to each other. . .

[standing] . . . Upward force of the bones. Shoulder blades fall down the back, relaxing the intestines into the bowl of the pelvis. . . In the direction the arms are hanging, without changing that direction, do the smallest stretch you can still feel. Can it be smaller. Can you do less. The initiation of stretch, along the length of bones, in the direction the force is already going. The small dance—you're relaxing and it's holding you up. The muscles keeping the weight throughout the skeleton. Shifting weight from leg to leg, interface, taking weight, compression. Stretching along the line of compression. Center of the small dance.

[people begin to move down to the floor] Freeze. What stopped, in terms of mass? . . . Bridge the joints with stretch, so you can transfer the weight easily. Lubricate the motion, flow. . . Flow doesn't mean slow. Silent on the floor. Don't leave sound tracks. *[rolling]* So you're not depending on your eye for the horizon. The room goes by your eye.

[in partners] Put the tops of your heads together. Just stand for a moment. The idea of a small dance, movement in and around the skeleton, the rush and pause of the muscles. . . very small. . . try to match 50/50 the other person's small dance without manipulating yours. . . then as in the way you let the small dance move into walking, let the contact point roll around the head. Let the body adjust to the movement and pressure of that point. What is important is to share that point of balance. . . rely on balance and the fact that your muscle system will work on automatic pilot. . . try working in slow motion for awhile and see what evolves.

Basically what you're doing now is a model for the process that can happen over the entire body. So, next time an arm comes around, transfer the process to that point, you can take it into the limbs. Slow it down or let it go a little faster. Return it to the head every once in awhile. . .

Let the movement take you places you don't plan to go. . . nothing is wrong. . . no position is wrong in this work. . . once you are obeying the laws of gravity, it's really hard to make judgements about them. Keep peripheral vision open so you know what's going on around you.

[during dancing] Are you comfortable? . . . strange? . . . are you ugly? . . . etc. Is your partner warm. . . noble. . . frightened? . . .

[half hour after pairing, about 11 am] Let the movement relax onto the floor. . . comfortable. . . feel afterimages of the movement you've been doing. . . rest. . . how deeply can you relax. . . it seems to just go on and on doesn't it. . . you relax at first, then you sense a little something. . . shoulder, scalp, or your body shifts positions which allows a whole new set of muscles to relax. . . this body. . . such an ancient form. . . we admire things like the pyramids, they're so old, but they're fading fast. . . this movement, this sensation. . . always new but so ancient. . . the body is a part of this earth, a moving, dancing part, and it knows how to deal with these forces, you don't have to direct. . . knows how to play. . . knows how to align. . . it was made by these forces, molded here. . . breathing this air, relaxing with this inertia. . . Body. . . Body. . . This being wants information. . . that you have. . . *[Steve is sitting on the side, the class is lying on backs relaxing in various positions]* . . . This being. . . is studying. . . this body. . . the sensations that are constantly coming to these senses. . . This being wants to play. . . amongst those sensations. . . Show this being gravity, inertia and momentum. . . show this being the skeleton. . . so that they can move with ease. . . show this being the diaphragm, the psoas, let this being breathe pure air. . . let this being feel the circulatory system. . . hear the whine of the nerves. . . and the thump of the heart. . . show this being the organs. . . show this being the tubes from mouth to anus. . . what its needs are. . . the liver. . . show this being the nerve centers of the feet, soles, hands, face, main touch and sense interfaces. . . from the outside. . . take this being on walks on pebbly paths. . . let this being make music with the hands and voice. . . let this being learn the ins and outs of seeing. . . and hearing. . . Thank your ancient body for everything so far. . . and lots more to come. . . Okay. . .

THE SMALL DANCE,

(cont.)

[slowly, in monotone deep soft voice]
... your life ... of course is nothing but offerings ... Perhaps hearing is the most time discriminating sense ... all these little incidents ... inner and outer events ... become a flow ... air on the skin, and even at 10ths of 1000ths of a second, still what's going down is faster ... so everything you're hearing or seeing is afterimage ... the sound of my voice getting to you ... even a concept like the speed of light ... how deeply can you hear ... *[long pause, all in own and common space]* ... Begin to move slowly, keeping the brain relaxed, dancing through the time ... the slower the brain, the faster it's happening ... Let yourself move and bump into partners ... let yourself fall through your partner's movement ... don't waste any time ... allow slippage to occur ... *[long pause]* ... allow slippage to occur and keep your senses open for it ... *[people luxuriating in slow relaxed floor work, getting closer to contact]* ... You've been swimming in gravity since the day you were born ... every cell ... every cell ... Have you relaxed your jaw, yawned, opened the throat ... Have you felt the connection between nose and bottom of lungs ... diagonal stretches through the body ... fingertip to fingertip across the back ... fingertip to ear ... Have you lubricated your joints with the movement ... massage and wring like a sponge the tightness around the edge of it ... let the nerves tell the brain to send more juices there ... gently pull and contract and relax the muscles ... all those tubes ... plumbing ... *[spacing out to spacing in, group back in their 'present' bodies now]* ... Upright position ... spine erect ... *[kneeling, sitting, standing]* ... Feel the bottom of the lung, the diaphragm, feel it massage the organs, down into the bowl of the pelvis, relax your genitals and anus ... breathe deeply ... exhale slowly ... feel the pause at the exhalation ... watch for the beginning of the inhalation ... This thing, time ... full of rush and pause ... feel time go by through the breath ... don't initiate the breath ... just watch that period ... try to catch your mind, the exact moment when the inhalation starts again ...

THE STAND

[11:45 am, now] Okay ... Standing ... Relax erect with the weight toward the back half of the knee, put some weight on the balls of the feet ... relax the scalp ... relax the eyelids ... relax behind the eyes ... deep into the cone of the eye socket ... don't spend any energy blocking or focusing ... let your ideas flow ... because certain things mask other things ... and it's better for this right now to have no concentration ... feel the play of rush and pause of the small dance that holds you upright when you relax ... through simple mass and balance ... 60% on the ball of the foot, some to toes, rest back ... knees a little relaxed ... Let your breath guide your torso, make you symmetrical ... let your ribs be open to the ballooning of the lungs ... arms fall sideways ... Feel the small dance ... it's always there ... think of the alignment of the bones, limbs, towards the center of the earth ... length of the bone ...

... Take your weight over your left leg ... what is the difference ... in the thigh, in the hip joint ... Calling this sensation 'compression,' take compression over the right leg, feel the change ... compression down the length of the bone ... Take your body to neutral ... lean forward ... compression in front, stretch in back ... back to neutral ... lean backwards, stretch in front, compression in back ... don't have compression in the arms, there's no weight there ... lean forward again ... feel the difference ... relax ... neutral ... lean back, stretch along the length of your body ... neutral ... stretch up ... let the spine rise through the shoulders ... let the head be supported on a line between the ears ... make the motion for "Yes," ... rock the head ... the atlas ... make a stretch connection, a long line of stretch between the ball of the foot and the atlas, between the toes, the ball of the foot up the leg to the spine, to the atlas ... You've been falling in gravity since the day you were born ...

... Slowly let your body collapse into a squat ... release into a voluntary fall. Breathe, squatting with hands on the floor, head relaxed ... see if you can relax in this position ... and come up. *[12:00]* ♦