



escola superior de dança
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**INVESTIGAR E DISCERNIR O PAPEL DO PROFESSOR
ACOMPANHADOR NA AULA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA
COM A TURMA DO 6.º ANO NA ESCOLA ARTÍSTICA DE
DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL**

Ana Moreno Varela Dos Santos

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

2022



escola superior de dança
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**INVESTIGAR E DISCERNIR O PAPEL DO PROFESSOR
ACOMPANHADOR NA AULA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA
COM A TURMA DO 6.º ANO NA ESCOLA ARTÍSTICA DE
DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL**

Ana Moreno Varela Dos Santos

Orientação

Professora Doutora Isabel Maria Neto de Almeida Duarte Professora
Especialista Sylvia Kazumi Rijmer

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

2022

AGRADECIMENTOS

É com satisfação que expresso o meu profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

Às minhas Orientadoras, Professora Doutora Isabel Duarte e à Professora Especialista Sylvia Rijmer, pela permanente disponibilidade e pela inestimável ajuda, quer na orientação deste trabalho, quer no incentivo sempre manifestado nos encontros que mantivemos.

Aos meus Pais, pela sua presença, pela coragem que me transmitiram e pelo apoio e incentivo com que sempre estimularam as opções que fui fazendo.

Aos meus manos Táta, PP e Bá que me encheram de força, coragem e motivação.

À Professora Cooperante, Sandra Resende pelo exemplo de dedicação ao seu trabalho com tanto entusiasmo e verdade.

Ao Professor Filipe Tordo, pela sua generosidade comigo ao longo do processo de estágio.

A toda a comunidade da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, por me receber de braços abertos, quando voltei à escola onde me formei.

The body is a thinking organism.

Nancy Topf (Topf Technique, 2008)

RESUMO

Este relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança, no Instituto Politécnico de Lisboa. O estágio foi realizado na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, escola de ensino artístico especializado, com ensino integrado, com alunas do 6.º Ano, na disciplina de Técnica de Dança Clássica.

O objetivo principal do estágio, cujo resultado é apresentado neste Relatório, consistiu em investigar e discernir o papel do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica.

Para o desenvolvimento do trabalho recorreu-se a uma pesquisa documental e bibliográfica que permitiu a seleção objetiva dos aspetos que melhor fundamentam e se adequaram à investigação, assim como a uma definição criteriosa e precisa de todas as estratégias a implementar. Aplicou-se uma metodologia de investigação-ação, instrumentalizada com métodos quantitativos e qualitativos.

A análise dos resultados revelou a grande importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica, contribuindo para o elevado desenvolvimento de aspetos técnicos e musicais. Foram também verificadas as funções do Professor Acompanhador, tais como a orientação de pulsação, dinâmicas e fraseamento musical, tornando-se assim um dos alicerces musicais da performance. Acreditamos que o Professor Acompanhador é um atributo valioso, com quem o aluno de dança deve ter uma cumplicidade indispensável para uma colaboração produtiva e uma aula com um forte impacto pedagógico.

Palavras-Chave: Técnica de Dança Clássica; Aperfeiçoamento Docente; Professor Acompanhador; Comunicação; Musicalidade; Pedagogia da Dança.

ABSTRACT

This internship report was developed in the scope of the Master Degree in Dance Education of the School of Dance, in the Polytechnic Institute of Lisbon. The internship was carried out at the National Conservatory Dance School, a specialized artistic education school, with integrated teaching, with Classical Dance Technique students from the 6th Year.

The main objective of this internship was to investigate and determine the role of the Accompanying Teacher in the Classical Dance Technique class.

For the research development of the work, a documental and bibliographic research method was used to outline an objective selection of the aspects that best substantiated and suited the investigation, as well as methodological and precise definition of all the strategies to be implemented. An action-research methodology was applied, instrumentalized with quantitative and qualitative methods.

The analysis of the results revealed the great importance of the Accompanying Teacher during Classical Dance Technique classes, contributing to the high development of technical and musical aspects. The functions of the Accompanying Teacher within the technique class were also verified, such as the guidance of pulse, dynamics and phrasing, thus becoming one of the musical foundations of the performance. In summary, we believe that the accompanying teacher is a figure with whom the dance student should have an indispensable complicity for a productive collaboration and a class with a strong pedagogical impact.

Key Words: Classical Dance Technique; Teacher Training; Accompanying Teacher; Communication; Musicality, Dance Pedagogy.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este Relatório de Estágio foi redigido com a utilização do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em Janeiro de 2012.

Neste Relatório de Estágio, foram utilizadas as normas estabelecidas para a realização de citações e referências bibliográficas segundo o estilo científico da APA – *American Psychological Association* (7.^a ed.).

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

TDC - Técnica de Dança Clássica

EADCN – Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

ESD – Escola Superior de Dança

IA – Investigação-Ação

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

MED – Mestrado em Ensino de Dança

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
NOTAS INTRODUTÓRIAS	VII
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO NO MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA	3
1.1. Motivações	3
1.2. Caracterização da Instituição de Acolhimento - EADCN	4
1.3. Público-alvo	5
1.4.1. Objetivo Geral	7
1.4.2. Objetivos Específicos	7
1.6. Procedimentos	9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1. O suporte musical nas aulas de Técnica de Dança Clássica	12
2.2. Codificação e Sistematização da Técnica de Dança Clássica	12
2.3. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica	14
2.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica na TDC	16
2.4.1. O Papel da Música na Aula de Técnica de Dança Clássica	17
2.5. A Musicalidade no Ensino da Dança	18
2.5. O Professor Acompanhador	21
2.5.1. Importância do Professor Acompanhador na aula de TDC	24
CAPÍTULO III – METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	27
3.1. Metodologia de Investigação	27
3.1.1. Investigação Ação	27
3.1.2. Instrumentos de recolha de dados	29

CAPÍTULO IV - FERRAMENTAS PARA IMPLEMENTAÇÃO NA PESQUISA DE ESTÁGIO	30
4.1. Introdução da pesquisa	30
4.1.1. Entrevistas.....	31
4.1.2. Inquéritos	31
4.1.3. Registo audiovisual	32
4.1.4. Requerimentos éticos	32
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS OBTIDOS NO ESTÁGIO	34
5.1. Fase de Observação Estruturada	34
5.2. Fase de Lecionação Acompanhada	35
5.3. Fase de Lecionação Autónoma	36
5.4. Apresentação e Análise dos Resultados	36
5.4.1. Observação estruturada	37
5.4.2. Lecionação Acompanhada	40
5.4.3. Lecionação Autónoma	44
CAPÍTULO VI- REFLEXÃO CRÍTICA	48
BIBLIOGRAFIA	50
APÊNDICES	LII
APÊNDICE A: Entrevista a Bárbara Griggi	liii
APÊNDICE B: Entrevista a Fernando Duarte	lv
APÊNDICE C: Entrevista a Filipe Macedo	lix
ANPENDICE D: Humberto Ruaz	lxi
APÊNDICE D: Entrevista a Luísa Carles	lxvi
APÊNDICE E: Entrevista a Jorge Silva	lxviii
APÊNDICE F: Entrevista a Mercedes Cabanach	lxx
APÊNDICE H: Resultados de inquérito 1 - A influência do professor acompanhador no percurso de aprendizagem de TDC	lxxv
APÊNDICE I: Resultados de inquérito 2 – Três pontos mais importantes no contacto com o Professor Acompanhador em aula	lxxvi
APÊNDICE J: Resultados de inquérito 3 - O acompanhamento de música ao vivo influência de alguma forma a sua aprendizagem de TDC?	lxxvii
APÊNDICE K – Registo de Vídeo	lxxviii

ANEXOS	LXXIX
ANEXO I – Regulamento de Professores Acompanhadores EADCN	lxxx
ANEXO II – Critérios de avaliação do departamento de Professores Acompanhadores da EADCN ..	lxxxii
ANEXO III – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	lxxxiii

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: COMPONENTES E CARGA HORARIA DO GRAU AVANÇADO/ENSINO	
SECUNDÁRIO	6
TABELA 2: PLANO DE AÇÃO DE ESTÁGIO	8
TABELA 3: FATORES DE NÃO LECIONAÇÃO NO PRIMEIRO TRIMESTRE	9
TABELA 4: PROCEDIMENTOS A ADOTAR PARA A CONCRETIZAÇÃO DA	
CALENDARIZAÇÃO	11
TABELA 5: APTIDÕES ESPECÍFICAS PARA UMA BOA PRÁTICA DO PROFESSOR	
ACOMPANHADOR NA AULA DE TDC.....	23
TABELA 6: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	29
TABELA 7: CARACTERÍSTICAS DAS POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO DA MÚSICA COM A	
DANÇA	47

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO AÇÃO.....	28
FIGURA 2: RELAÇÕES INTRÍNSECAS.....	38
FIGURA 3: ASPETOS DESENVOLVIDOS COM AS ALUNAS, DURANTE A FASE DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA	40
FIGURA 4: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL.....	42

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o músico acompanhador numa aula de Técnica de Dança Clássica tem sido sempre considerado um elemento pertinente no processo de aprendizagem e ensino de uma arte performativa, a Dança. O nascimento da arte de Dança Clássica na era Barroca, é inerentemente ligado à relação da música e dança (Homans, 2010). Atualmente, a falta de reconhecimento e de valorização do músico/accompanhador está a afetar o processo de ensino de aprendizagem artístico/vocacional. Em detrimento deste músico, agora um pianista, sendo considerado um elemento “extra” na aula de técnica de dança clássica, acreditamos que o seu reconhecimento especializado poderia ser mais valorizado na comunidade institucional da dança.

A expressão/categoria Professor Acompanhador — um músico acompanhador, considerado um Professor especializado no Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EADCN) (Anexo I) juntamente com o Professor de Dança, formam uma equipa pertinente na transmissão de Técnica de Dança Clássica (TDC).

O objetivo principal do projeto de investigação desenvolvido neste Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança (MED), consistiu em investigar e discernir o multifacetado papel do Professor Acompanhador na aula de TDC. O seu impacto da musicalidade na TDC como ferramenta primordial de colaboração pedagógica para o aprofundamento e refinamento da qualidade de movimento, adquirir capacidade auditiva e garantir uma mais eficaz leitura do movimento na ação expressiva partilhada pela música.

Na construção deste relatório, as opções tomadas e os caminhos percorridos, devem-se às escolhas, às motivações e às heranças (sócio-políticas, culturais e académicas) de quem o desenhou.

O tema escolhido nesta investigação coincide com a minha trajetória pessoal e a experiências empíricas que decorreram durante o meu percurso não só como aluna no ensino vocacional, mas também como bailarina profissional e como professora de dança em diferentes instituições de ensino de Dança.

Este Relatório encontra-se dividido em cinco seções com as respetivas subsecções. No Capítulo I, é apresentado o Enquadramento Geral onde se reflete sobre as motivações pessoais, a caracterização da instituição de acolhimento, e as características gerais de estágio, expondo o plano de ação, com as atividades detalhadas que foram efetuadas ao longo dos três períodos letivos.

No Capítulo II, que diz respeito ao Enquadramento e Fundamentação Teórica, é analisada a bibliografia que permitiu fazer a fundamentação teórica da temática escolhida.

No Capítulo III, dedicada à Metodologia e Instrumentos de Investigação, apresenta-se uma parte empírica da pesquisa para a qual foram utilizadas duas metodologias diferentes: Por um lado, existiu uma metodologia quantitativa no tratamento de inquéritos por questionário utilizando uma ferramenta de estruturação e consulta de dados; por outro lado, uma análise qualitativa onde foram utilizados instrumentos de recolha de dados como a observação, os diários de bordo, e as entrevistas.

Através desta articulação de métodos de investigação, pretendeu-se estudar de forma aprofundada o papel do Professor Acompanhador, nas aulas de Técnica de Dança Clássica, das escolas de ensino vocacional em Dança, e a sua importância como fator de desenvolvimento musical dos formandos durante o seu percurso académico e artístico.

No Capítulo IV, e na sua análise e discussão de resultados objetivos nos estágios vamos discernir as várias fases: Observação Estruturada, Lecionação Acompanhada e Lecionação Autónoma.

No Capítulo V na sua reflexão crítica pretendemos partilhar os resultados obtidos empíricos neste estágio na EADCN.

Finalmente, este relatório termina com Bibliografia, Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO GERAL DO ESTÁGIO NO MESTRADO EM ENSINO DE DANÇA

1.1. Motivações

Um fator decisivo que me levou ao desenvolvimento desta temática durante o estágio está estreitamente relacionado com a minha experiência pessoal e profissional: como aluna nos diferentes níveis de ensino; bailarina e intérprete profissional criativa e colaborativa nas criações coreográficas contemporâneas e, ainda, como professora de Dança em diferentes contextos formais e informais.¹

De acordo com a minha experiência empírica na área de Dança Teatral² na formação de uma jovem bailarina - que inclui competências técnicas e artísticas, depende também do Professor Acompanhador com quem trabalha. Nomeadamente no ensino vocacional, o acompanhador é uma influência marcante na formação da personalidade musical do aluno. Esta ocupa especial relevância para robustecer uma futura experiência profissional em que, no contexto de espetáculo, as dimensões musicalidade, música ao vivo, interação com outros intérpretes, nomeadamente músicos, bailarinos, maestros, entre outros, são absolutamente fundamentais.

Daí, as incursões pedagógicas de relação entre Professor Acompanhador e alunos são preponderantes para o processo de aprendizagem do jovem bailarino. Acredito que compete às instituições de ensino artístico compreender a relevância desta dimensão no contexto pedagógico e garantir as condições necessárias, mas também ao Professor de Técnica de Dança Clássica incorporar esta temática no seu processo pedagógico e de formação.

No quadro da investigação em TDC, as investigações sobre o papel do Pianista/Acompanhador/Professor acompanhador são limitadas (Davidson, 2020), existindo ainda uma lacuna na literatura no que diz respeito à forma como os Professores Acompanhadores se posicionam, e qual é o seu papel nas aulas TDC. Face ao exposto, e por considerar esta temática de extrema relevância – tendo em conta que este foi, nos últimos anos, um dos focos principais que me fez refletir e permitiu crescer e evoluir enquanto Professora e Bailarina profissional – foi muitíssimo interessante ter a oportunidade de aplicar esses conceitos e essa experiência pessoal a um público jovem, que frequenta uma escola vocacional de Dança e que está prestes a começar a vida profissional.

¹ Experiência de lecionação em Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Práticas Educativas de Técnica de Dança Clássica, Análise de Vocabulário de Técnica de Dança Clássica, Interpretação, Composição Coreográfica, Improvisação

² A expressão “Dança Teatro”, ou espetáculo de Dança, segundo Fazenda (2007) entende essa materialidade que resulta de um conjunto de práticas que são adquiridas, incorporadas e continuamente trabalhadas.

1.2. Caracterização da Instituição de Acolhimento - EADCN³

A Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional é uma escola do ensino público, que integra simultaneamente o ensino básico e secundário (do 5º ao 12º ano de escolaridade) e o ensino artístico (graus Elementar, Intermédio e Avançado do Curso de Dança). A escola situa-se em Lisboa e tem como principal missão formar bailarinos profissionais nas áreas da dança clássica e da dança contemporânea. A atual estrutura de funcionamento só foi implementada em 1987, pese embora o Conservatório Nacional existir desde 1839. Funcionando no designado regime integrado de estudos, a estrutura formativa da Escola integra, no mesmo espaço e no mesmo horário, os currículos académicos e artísticos, sendo que a frequência dos alunos e a sua respetiva progressão escolar tem que ser feita de forma articulada e em equivalência nos 2 planos de estudos – grau elementar/2º ciclo, grau intermédio/ 3º ciclo, grau avançado/secundário. A duração do curso de formação de bailarinos completo é de 8 anos.

A admissão na Escola é feita mediante audição, a qual pretende aferir as condições físicas e artísticas do potencial aluno para a prática da dança. As audições são feitas anualmente, nas instalações da Escola, em Lisboa, por um júri de professores da própria Escola, e visam seleccionar os jovens alunos que revelem maior potencial para uma progressão de sucesso, ao longo do percurso académico preconizado. Ao nível do currículo artístico, a formação destes futuros bailarinos centra-se principalmente na técnica de dança clássica, seguindo o método Vaganova e na técnica de dança moderna, com base na técnica Graham. No entanto, a escola tem um leque variado de ofertas complementares a estas técnicas, possibilitando aos alunos a frequência de aulas de danças tradicionais portuguesas, expressão criativa, pilates, yoga, preparação física, sapateado, danças de carácter, danças históricas, repertório clássico e contemporâneo, pas de deux, composição, música, elementos de produção, anatomia e oficinas coreográfica.

³ A caracterização da escola teve como base informações disponibilizadas no website da EADCN

1.3. Público-alvo

O Estágio visou a disciplina de Técnica de Dança Clássica. O público-alvo corresponde a uma turma de 12 raparigas do 6º ano do ensino vocacional. Tendo em conta as horas limitadas para realização do estágio para desenvolver esta temática, foi escolhido um grau que já demonstrasse bases sólidas e maturidade. O 6º ano de Dança, corresponde à entrada dos alunos no ensino secundário.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor Gilbert (2015) enumera as seguintes características, a ter em conta para os alunos adolescentes, compreendendo aspetos relacionados com o enquadramento geral da adolescência e estabelecer o seu paralelismo com aspetos relacionados com a prática da técnica em questão:

- Aprendem através da execução, exploração, criação, observação e reflexão;
- Prestam mais atenção aos colegas do que aos professores;
- Aplicam-se bastante, se estiverem motivados;
- Têm preferências individuais de aprendizagem: alguns preferem praticar *skills* específicas, alguns preferem criar e outros observar;
- Apresentam uma ampla gama de diferenças individuais e maturidade física;
- Respondem bem ao tratamento com respeito, justo e compreensivo;
- Necessitam de elogios individuais, feedback, e reforço positivo;
- São capazes de ser responsáveis, se forem bem motivados;
- Gostam de estar envolvidos na tomada de decisões;
- Vivenciam alterações hormonais que podem fazer com que pareçam cansados, desajeitados, inibidos, emocionais e inseguros.

Neste contexto, no que diz respeito à relação entre o aluno adolescente e o adulto, Buckroyd (2000) afirma: “It is difficult both for youngsters and for the adults involved with them to deal with the constantly changing nature of adolescence” (p.50). Enquanto Professora estagiária é importante ter em consideração todas “(...) as transformações somáticas ou corporais que estão a passar-se [na adolescência] com mais ou menos intensidade, no interior da personalidade do adolescente (...)”. (Tavares & Alarcão, 2005, pp.53-54).

No decorrer do estágio, foi levado em conta toda a análise bibliográfica, na atenção prestada à turma no geral e a cada uma das alunas.

1.3.1. Plano de Estudos Grau Avançado/Ensino Secundário da EADCN

A EADCN, envolve as disciplinas da formação artística com os estudos de formação geral, organizando-se em três níveis de ensino: Elementar (2.º ciclo do Ensino Básico), Intermédio (3.º ciclo do Ensino Básico) e Avançado (Ensino Secundário).

A estrutura curricular da formação artística do 6º ano, onde se destacam as disciplinas de Técnica de Dança Clássica em que incidiu o estágio, é apresentada na tabela abaixo (Tabela 1), juntamente com as outras disciplinas e cargas horárias.

Tabela 1: Componentes e carga horaria do Grau Avançado/Ensino Secundário

Disciplinas	6.º / 10.º Ano (em minutos)	7.º / 11.º Ano (em minutos)	8.º / 12.º Ano (em minutos)
Português	180m (2x90m)	180m (2x90m)	225m (2x90m+45m)
Inglês	180m (2x90m)	180m (2x90m)	-
Filosofia	180m (2x90m)	180m (2x90m)	-
Subtotal	540m	540m	225m
História da Cultura e das Artes / História da Dança	135m (90mx45m)	135m (90mx45m)	135m (90mx45m)
Música	90m	90m	90m
Subtotal	225	225m	225m
Técnica de Dança Clássica	450m (5x90m)	450mm(5x90m)	450m (5x90m)
Técnica de Dança Contemporânea	360m (4x90m)	360m (4x90m)	360m (4x90m)
Repertório Contemporâneo	75m	75m	75m
Repertório Clássico	75m (Oferta complementar)	75m (Oferta complementar)	75m
Subtotal	960m	960m	960m
Pas-de-deux	120m (2x60m)	150m (2x75m)	150m (2x75m)
Seminário (Yoga, Anatomia, Danças de Carácter, Dueto Contemporâneo, Pilates)	90m	90m	90m

Elementos de Produção	75m	-	-
Subtotal	285m	255m	240m
Composição	-	90m	90m
Educação Moral e Religiosa	-	-	-
Formação em contexto de trabalho	-	-	132h (225m)
Subtotal	-	90m	525m
Total	1980m	2055m	2145m

Nota: Adaptado de “Plano de Estudos do Grau Avançado/Ensino Secundário” da EADCN (2022) Grau Avançado / Ensino Secundário

– EDCN – Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional.

1.4. Objetivos do Estágio

Tendo em conta a temática e o que aponta a revisão da bibliografia entendeu-se tratar como:

1.4.1. Objetivo Geral

O objetivo geral do estágio consistiu em investigar e compreender o multifacetado papel do Professor Acompanhador, nas aulas de técnica de Dança Clássica, e o seu impacto no processo pedagógico, nomeadamente, refletindo sobre a importância da ferramenta pedagógica para o aprofundamento e refinamento da qualidade de movimento, aquisição de capacidade e acuidade auditiva e tornar funcional a leitura do movimento na ação expressiva partilhada pela música na aula de TDC. Contribuindo para instaurar na comunidade da Dança a expressão/categoria Professor Acompanhador, o pianista acompanhador que é também um professor especializado nesta técnica.

**Assim, definimos como ação operativa para o Estágio:
investigar e discernir o papel do Professor Acompanhador
na aula de Técnica de Dança Clássica.**

1.4.2. Objetivos Específicos

Sob este chapéu, em termos específicos, este estágio delineou os seguintes objetivos:

1. Analisar a relação entre a tríade: Professor de Dança, Professor Acompanhador e alunas, na qual se procurou construir um trio de articulação num plano privilegiado de ação pedagógica para o desenvolvimento de aptidões musicais, técnicas ou artísticas específicas;
2. Refletir sobre a importância de, enquanto docente, proporcionar em aula uma abordagem prática de interligação música/dança;
3. Promover uma reflexão crítica sobre a leitura do movimento na sua ação expressiva partilhada na música com o professor acompanhador.

1.5. Características Gerais do Estágio

De seguida serão apresentados os procedimentos de concretização e calendarização do estágio.

1.5.1. Plano de Ação do Estágio

O estágio desenvolveu-se segundo o disposto Artigo 9º do Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança⁴, que prevê para os mestrandos uma carga de 60 horas de atuação, para desenvolver competências em contexto de trabalho, designadamente em ensino supervisionado, com prática de observação e com participação nas atividades de uma instituição de Ensino Vocacional Artístico, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional nos domínios artísticos, científico e relacional.

Neste sentido, e de acordo com as disponibilidades da EADCN, foi aprovada uma carga horária de 39h, em contexto profissional, na escola cooperante. Assim as 39 horas de prática pedagógica foram distribuídas da seguinte forma: 10 horas de observação estruturada, 8h de participação acompanhada, 17 horas de lecionação e 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante, conforme Tabela 2:

Tabela 2: Plano de Ação de Estágio

⁴ Consulte, por favor: https://www.esd.ipl.pt/sites/default/files/docs/Regulamentos/MED/regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_maio2012.pdf

Ação	Carga horária/h
Observação Estruturada	10
Participação Acompanhada	8
Lecionação Supervisionada	17
Colaboração em Outras Atividades Pedagógicas	4
Total	39

Nota: Elaborado pela autora.

A prática pedagógica desenvolveu-se durante o ano letivo 2021/2022, tendo sido delineada em função da disponibilidade facultada pela Professora Cooperante e das necessidades da turma, sem descuidar o necessário enquadramento com os objetivos determinados pela EADCN. Neste seguimento, após reunir com a Professora Cooperante, decidiu-se que só poderia começar a participação acompanhada no segundo trimestre, devido aos fatores que se apresentam na Tabela 3:

Tabela 3: Fatores de não lecionação no primeiro trimestre

Fatores de não lecionação
Uma aluna que no primeiro trimestre esteve-se a preparar para a Prova de Avaliação para Transição de Ano/Grau
Alunas lesionadas com canelites em recuperação
Junção de duas turmas, período de adaptação
Vários casos de Covid e alunas em recuperação
Recuperação de forma física pós-pandemia

Nota: Elaborado pela autora.

Deste modo o plano de ação foi sendo ajustado gradualmente, a cada trimestre em conjunto com a Professora Cooperante (respeitando sempre o calendário escolar da EADCN), e as necessidades da turma.

1.6. Procedimentos

Para a concretização do estágio, ao longo do ano letivo 2021/2022, propôs-se a adoção de diversos procedimentos conforme constam na Tabela 4 em baixo. De forma a otimizar a compreensão dos resultados apresentados posteriormente, será especificado o procedimento da ação de estágio:

Com o objetivo de conseguir uma intervenção o mais completa possível foi iniciado um acompanhamento de observação estruturada regular no final do primeiro trimestre, constituindo assim uma mais-valia para conhecer a turma e para alinhar uma adequada preparação da lecionação acompanhada e autónoma. Esta observação possibilitou verificar aspetos importantes, que através de diários de bordo viabilizou compreender o nível geral da turma, conhecer cada aluna, o método de ensino da Professora Cooperante, a participação do Professor Acompanhador bem como a dinâmica em aula deste trio. Como mencionado anteriormente, por ter integrado a turma numa altura particular (ver Tabela 3), a intervenção no primeiro trimestre limitou-se à observação estruturada, tendo realizado um total de quatro horas e meia de observação.

No segundo trimestre, continuou a observação e iniciou-se a intervenção nas aulas de Técnica de Dança Clássica, intercalando aulas de lecionação acompanhada com as de lecionação autónoma.

Neste segundo trimestre a intervenção tornou-se regular, em que uma vez por semana tinha a possibilidade de fazer uma aula de lecionação acompanhada ou autónoma. Apesar de a intervenção se limitar a uma vez por semana, estive sempre presente em todas as aulas da semana que me eram possíveis, observando a turma.

A meio do segundo trimestre, a participação foi aumentando, o que proporcionou um aumento de confiança e ligação quer com a professora titular quer com a turma. Foi concluído o segundo trimestre com seis horas de lecionação acompanhada e dez horas de lecionação autónoma.

No início do terceiro trimestre entraram duas novas alunas, refugiadas ucranianas. As alunas foram especialmente recebidas nesta turma, por ser considerada pela direção da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional a turma mais sociável da escola, e também pelo facto da Professora Titular falar russo. As novas alunas eram dois anos mais novas, mas adaptaram-se à dinâmica social com toda a turma e a nível técnico estavam bastante bem preparadas e familiarizadas com o Método Vaganova, para acompanhar o 6º ano (Vaganova). Neste sentido, houve novamente um

período de adaptação da turma, em que voltei a fazer Observação Estruturada.

Quando a Professora Cooperante considerou adequado, comecei novamente com a Lecionação Acompanhada. E como o terceiro e último trimestre foi o mais curto, foi também mais breve a Lecionação Autônoma na qual fiz um total de sete horas. Para colmatar esta situação, foi intensificada ainda mais a intervenção na Lecionação Acompanhada, fazendo um total de 39 horas.

Tabela 4: Procedimentos a adotar para a concretização da calendarização

Trimestres	Procedimentos
1º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão Bibliográfica • Elaboração da Proposta de Estágio • Calendarização para Implementação do Estágio • Observação Estruturada • Utilização dos Diários de Bordo • Preenchimento das Grelhas de Observação • Análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de avaliação
2º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão Bibliográfica • Utilização dos Diários de Bordo • Observação Estruturada • Preenchimento das Grelhas de Observação • Participação Acompanhada • Lecionação • Entrevistas • Assistir ao teste de 6º ano de raparigas de T.D.Clássica (turma cooperante) • Análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de avaliação
3º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão Bibliográfica • Observação Estruturada • Preenchimento das Grelhas de Observação • Participação Acompanhada • Lecionação • Registo em vídeo das aulas de Lecionação • Utilização dos Diários de Bordo • Análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de avaliação • Colaboração em outras atividades pedagógicas – Aulas de aquecimento para ensaios de espetáculo • Entrevistas • Assistir ao Exame de 6º ano de raparigas de T.D.Clássica (turma cooperante) • Assistir ao Exame de 8º ano raparigas de T.D.Clássica - com acompanhamento de Piano e Violoncelo • Assistir ao Exame de 8º ano rapazes e raparigas de T.D.Contemporânea
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusões e Reflexões finais • Conclusão do estágio • Elaboração do relatório de estágio

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este Capítulo aborda o enquadramento e fundamentação teórica essencial para construção da nossa investigação.

2.1. O suporte musical nas aulas de Técnica de Dança Clássica

Consideramos que acompanhar alunos de Técnica de Dança Clássica tem as suas próprias especificidades. No acompanhamento da aula, o Professor Acompanhador deve ter em conta o nível técnico e artístico da turma. No que diz respeito à dinâmica de trabalho em conjunto com os alunos, deve-se ter em conta fatores primordiais como o nível de desenvolvimento musical, as características gerais da turma, e de nível em que estão inseridos. Para uma mais eficaz leitura do movimento na ação expressiva partilhada pela música nas aulas, a natureza da comunicação entre o Professor

Acompanhador e Professor de Técnica de Dança Clássica, afeta não só o desenvolvimento musical do aluno, mas também o seu desenvolvimento enquanto pessoa (Costa, 2020) Durante as aulas de TDC, o diálogo verbal ou não verbal entre o Professor de Dança e Professor Acompanhador estabelecem um plano visual e sensorial, privilegiado de ação pedagógica para o desenvolvimento artístico-técnico das alunas.

2.2. Codificação e Sistematização da Técnica de Dança Clássica

A TDC compreende uma heterogeneidade de processos e características específicas que assentam em princípios e regras básicas de disciplina e execução que permitem aos alunos promover determinadas variáveis a fim de melhor executar os elementos e movimentos elaborados na interpretação desta atividade. A TDC assenta nos mecanismos de utilização de cada movimento, organizando-os a partir dessa codificação e sistematização que, desta forma, promove o desenvolvimento do corpo para se movimentar de determinada forma e com determinadas ferramentas (Crow, 2020).

Segundo Xarez (2015) A noção de técnica, seja em dança ou em qualquer outra atividade humana, assenta no conceito de eficiência, um modo hábil de realizar uma determinada tarefa, e também no conceito de tradição, tendo em conta que as diferentes culturas adotam esses modelos de execução e os passam de geração em geração (p.125). Traduzindo esta noção de técnica para o universo da Técnica de Dança Clássica,

podemos afirmar que a cultura da Dança exerceu uma forte influência no seu desenvolvimento. Começando por esclarecer os seus inícios, analisando as características que definiram na Europa, as origens da dança clássica no mundo ocidental derivam do: *ballet de cour*⁵ que foi apresentado nos séculos XVI e XVII nas cortes em Itália e França. Esta forma inicial de (TDC), referido como *ballet*⁶ fazia parte das práticas sociais de estabelecer hierarquias formais e reger as relações sociais (Homans, 2010).

*Raoul Feuillet*⁷ publicou pela primeira vez em 1700, em Paris o Livro *Chorégraphie ou l'art de d'écrire la danse* (Feuillet, 1700). A obra de co-autoria de Pierre Beauchamp, conhecido como Beauchamp-Feuillet Dance Notation, incluiu a primeira publicação do sistema de notação de dança utilizado na dança barroca (Hanna, 2014). Como se refere Nunes Filho (2019), ao debruçar-se sobre o tema: “um conceito de notação que seria entendido como a inclusão de sistemas formais de significado entre músicos e bailarinos” (p.30). Esta notação foi encomendada por Louis XIV, que tinha fundado a Académie Royale de Danse em 1661, propiciando um legado para as novas gerações de estudiosos, atores, bailarinos, coreógrafos e compositores (Hanna, 2014). Beauchamps foi o primeiro grande mestre no nascimento da Técnica de Dança Clássica. Oficializando às coreografias do *Ballet de Cour*⁸ e codificando as cinco posições de pés e braços praticados hoje (Bourcier, 2006). O sistema foi amplamente utilizado ao longo do século XVIII e, deste modo, o papel do professor tradicional de ballet incluía a transmissão de competências na leitura e na escrita de dança, na leitura da partitura musical e na leitura de um instrumento (Bloomfield e Watts, 2008).

O professor tradicional do ballet do século XVIII era um bailarino polivalente, músico, coreógrafo e educador que demonstrava à sua turma uma série de vocabulário técnico (dança) e exercícios que ele acompanhava musicalmente com um violino (Royal Academy of Dance, 2005).

É de extrema importância sublinhar que o mestre de dança era também acompanhador musical, trazendo um virtuosismo único ao momento do bailado.

⁵ O Ballet da corte nasceu no final do século XVI na corte da França e foi dançado por membros da família real, cortesãos e dançarinos profissionais. Um dos primeiros ballets da corte foi o *Ballet Comique de la Reine* (1581). O rei tinha o papel central no baile, enquanto outros cortesãos, dependendo da sua posição social, eram colocados em conformidade na coreografia da corte (Bourcier, 2006).

⁶ Uma obra teatral ou entretenimento em que um coreógrafo expressou as suas ideias em grupo e dança a solo para um acompanhamento musical com trajes apropriados, cenário e iluminação. (Grant, 2008, p. 12)

⁷ Coreógrafo e professor de Dança Francês que cooperou com a Corte do Rei Luís XIV (Bourcier, 2006).

⁸ Tradução direta de Francês para Português “Ballet of the Court”. Traduzido pela autora (Bourcier, 2006).

2.3. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica

A estrutura de uma aula de TDC, é geralmente dividida em duas ou três partes, consoante os autores e os métodos. Segundo Warren (1989) a aula divide-se em exercícios na barra, centro, *allegro*⁹, e no final a *reverence*¹⁰. No método adotado pela EADCN segundo Vaganova (1969), divide-a por sua vez em exercícios na barra, centro, *adágio*¹¹ e *allegro*. Messerer (1967), bem como Nascimento (2010) dividem-na em duas fases: barra e centro; sendo que desta última fase fazem parte, entre outros, exercícios de *pirouette*¹², *adágio* e o *allegro*.

Embora diversos teóricos optem por subdividir a aula de TDC em diferentes partes, podemos constatar que todos eles incluem os mesmos elementos e de modo geral, pela mesma ordem. De seguida iremos segmentar as três seções diferentes da aula: barra, centro, *allegro*.

“Barre develops the strength, speed, balance, flexibility, turnout, alignment, extension and articulation (...).” (Minden, 2005, p. 121). Segundo o autor, na barra prevê-se que se prepare o aluno técnica e artisticamente através de uma série de exercícios específicos, que consistem na preparação para o centro. São executados exercícios ordenados de forma progressiva, com exercícios mais lentos e de menor amplitude até chegar aos de maior amplitude (Pinho, 2013). Os exercícios da barra são organizados de forma a dar encadeamento orgânico para o exercício posterior, compreendendo diferentes dinâmicas, e intensidades, alternando entre tensão e relaxamento muscular. Assim, nesta primeira parte da aula, cada exercício técnico incorpora possibilidades para o aluno poder experimentar e trabalhar diversas dinâmicas e qualidades de movimento.

No centro, segunda etapa da aula, onde também é utilizada a diagonal da sala para execução de passos que exigem maior deslocamento: é o momento em que se aplica os exercícios que foram feitos na barra, tal como defende Minden (2005) “Other steps from the barre may be done center floor as well – an instant test of overdependence on the actual barre itself” (p.153). Neste momento acresce um evidente grau de dificuldade pelo facto de não existir o apoio da barra, começando a aparecer deslocamentos espaciais e

⁹ *allegro* definido pela Vaganova (1969, p.12) “só quando chegámos ao *allegro*, começamos a estudar a dança. É aqui onde a sabedoria da dança clássica é revelada”. Traduzido pela autora.

¹⁰ *reverence* definido por Grant (2008, p.98) “grande reverência ou fazer uma vénia”. Traduzido pela autora.

¹¹ *adágio* definido pela Vaganova (1969, p.11), “estabilidade (...), desenvolvimento da agilidade e mobilidade do corpo”. Traduzido pela autora.

¹² *pirouette* definido pela Vaganova (1969, “para indicar múltiplas voltas num só pé, num sítio fixo” Traduzido pela autora.

havendo maior número de transferências de peso. O centro é também organizado seguindo a mesma lógica de progressão gradual da barra (Pinho, 2013). Nesta fase da aula o aluno encontra-se pela primeira vez perante uma situação em que é experienciado um desempenho muito semelhante ao que terá no palco (sem apoio da barra), acrescentado desta forma, graus de dificuldade. É fundamental que o trabalho da barra seja bem consolidado permitindo assim ao aluno um bom desempenho técnico e artístico no centro.

A terceira parte da aula pode ser subdividida em três secções: pequeno allegro, Médio *allegro* e Grande *allegro*. Secção de saltos, no pequeno allegro inclui passos de salto menores. Médio allegro, saltos médios e Grande allegro inclui grandes saltos expansivos. Craine & Mackrell (2010) definem o *allegro* como “general term to describe a quick and lively tempo, it also refers to any combination of fast steps (as opposed to adagio). Here dancers perform steps that are designed to improve their speed and attack, plus their ability to jump and turn”. Vaganova (1969) refere -se ao *allegro* como a base de ciência da Dança. Cada secção dedicada ao allegro deve ser introduzida segundo uma determinada lógica e tendo sempre em consideração o nível de maturidade física e técnica dos alunos. Reafirmando a teoria de Warren (1989) quando afirma que cada salto tem uma função diferente no que diz respeito ao desenvolvimento de tipos de forças específicas.

Como podemos observar durante toda a execução da aula TDC, é aplicada uma lógica gradual progressiva e diversas variações rítmicas e dinâmicas ao longo dos exercícios que promovem estágios alternados de qualidades de movimentos e fluidez, para agilidade, carácter e precisão.

Ao longo dos anos da sua formação, os alunos podem tomar contato não só com uma rede heterogênea de técnicas de apresentação e modelagem de aula, juntamente com perspectivas de apresentação, mas também diferentes formas e métodos¹³ de ensino.

Concluimos, no entanto, que apesar da diversidade de metodologias, as bases estruturais de uma aula de TDC são similares globalmente, apesar das suas múltiplos métodos e abordagens únicos, convidando as singularidades de cada aluno.

¹³ A técnica de dança clássica não constitui um sistema de codificação único de treino, mas uma complexidade e heterogeneidade de sistemas que se comportam de forma semelhante no que se refere à sua base, mas em que cada um é codificado de forma particular, a par dos seus mecanismos e regras de ação que dependem unilateralmente do sistema em que estão inseridos. (Crow, 2020).

2.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica na TDC

A formação profissional em Técnica de Dança Clássica de hoje, exige a uma consciencialização deliberada das múltiplas abordagens das técnicas e da respetiva aquisição de competências que estas facultam, promovendo desta forma abordagens pedagógicas que encorajam o processo artístico e singular do aluno nas suas práticas (Queiroz, 2013). De facto, o ensino da TDC confere aos professores uma necessidade de terem uma auto-reflexão mais ampla das várias técnicas, métodos e coreografias existentes, com uma a capacidade criativa de transmitir a TDC. “Reflection is central to progressive pedagogy”, consentindo a afirmação do filósofo Max Van Manen (1991) descreve a reflexão como “(...) um conceito fundamental na teoria educacional (...) apenas outra palavra, pensar. Refletir é pensar. (...) a reflexão no campo da educação carrega a conotação de deliberação, de fazer escolhas, de chegar a decisões sobre alternativas de ação” (p. 98). Esta definição de reflexão como um ato intencional confia aos Professores a responsabilidade de estabelecer o que é apropriado num ambiente educacional. Dewey, (1910) também define pensamento reflexivo como “(...) considerado ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões posteriores a que tende” (p.6). Ele confere à reflexão uma certa continuidade – ativa, persistente – que requer uma compreensão profunda do contexto de um fenómeno e uma vontade de seguir suas tendências sem prescrever um fim ou objetivo externo. Da mesma forma, Risner (2002) afirma que o “(...) aim is not absolute certainty, statistical predictability, or law-like, fixed solutions” (p.21). A prática pedagógica vive da reflexão e desafia-nos a considerar continuamente os conhecimentos prévios, os contextos atuais e as implicações futuras.

Num pensamento que consideramos paralelo ao anterior, as autoras Rafferty e Stanton (2017), refletem sobre uma consciência sensorial mais completa dos métodos pedagógicos. Procurando formas de comunicar, organizar e combinar eficazmente as ferramentas estilísticas individuais e estratégias de aprendizagem para permitir um envolvimento mais produtivo entre todos os participantes na aula. Paavola e Hakkarainen (2004) no seu estudo enfatizam as metodologias aplicadas na formação de bailarinos em TDC, abordando a falta de discernimento sobre a ligação mente e corpo em grande parte da instrução pedagógica. Os modelos de ensino de TDC devem transmitir uma autonomia suficientemente profunda para o aluno. Por vezes, o desenvolvimento mental/emocional é negligenciado a favor de uma abordagem

orientada quantitativa (Paavola e Hakkarainen, 2004). Não podemos esperar que um sistema de formação concebido ao longo de 300 anos satisfaça as necessidades dos bailarinos do século XXI, devemos sim olhar para outras áreas para continuar a desenvolver os nossos atuais sistemas metodológicos de ensino de Dança.

2.4.1. O Papel da Música na Aula de Técnica de Dança Clássica

“Artistic expression covers a wide range of moods and styles and different enchainements require different expressive qualities. Develop nuance, light and shade, (...) so the dancer can perform with sophistication” (Minden, 2007, p.184).

Como descrito anteriormente, (Capítulo I, p. 23), a aula de Técnica de Dança Clássica é composta por uma estrutura lógica e crescente. Cada etapa da aula, cada exercício, têm um vocabulário técnico e um propósito e dinâmicas específicas. (...) O acompanhamento musical nas aulas de TDC não é um mero adereço para criar um fundo musical enquanto se trabalha a técnica (Pinho, 2013). A gradual complexidade técnica de vocabulários existentes, deverá ser acompanhada musicalmente, indo ao encontro das características específicas.

Costa (2020) enfatiza que na aula de TDC a Música deverá constituir um campo privilegiado de ação na inscrição do movimento, desenvolvendo aptidões específicas aos alunos, uma melhor compreensão na interação, energia e sua consequente dinâmica.

O papel da Música na aula de TDC deverá promover um ambiente adequado, proporcionando a progressão do aluno no desenvolvimento de uma sensibilidade musical e artística.

Existe uma conexão extremamente próxima entre a Música e Dança. A TDC na maior parte das vezes não renuncia à melodia ou ao ritmo. A música fornece dinâmicas, ritmos e as contagens que indicam determinados momentos específicos do movimento, e quando a melodia e harmonia combinam ritmo e contagem, a música oferece informações e orientações abundantes, e essenciais, para o bailarino (Minden, 2007).

Nesta relação, a Música surge para favorecer o movimento, promovendo a exploração das qualidades de movimento inerentes às especificidades do vocabulário técnico, servindo, assistindo e contribuindo para a execução do movimento, levando o aluno a compreender a qualidade/ritmo-motor de cada exercício, criando o *momentum* necessário para a execução técnica (...) e contribuindo também para o desenvolvimento da expressividade (Queiroz, 2013). Consolidando assim, o conhecimento e compreensão da singularidade enquanto intérprete, e promovendo a progressão do trabalho da

musicalidade articulando capacidades artísticas, criativas e interpretativas.

A formação musical adaptada às necessidades dos estudantes de Dança é também um dos fatores fundamentais para os alunos, permitindo um melhor alcance da técnica corporal a execução das obras coreográficas a que são propostos, e cuja lacuna pode comprometer as competências corporais que se referem aos ritmos e dinâmicas da qualidade expressiva do movimento. Deste modo, a compreensão da musicalidade promove o domínio corporal e a promoção de capacidades físicas necessárias ao Bailarino, uma vez que a formação da TDC compreende uma correspondência contínua entre estímulos sonoros e movimentos corporais e nessa relação, a musicalidade favorece o movimento, identificando as necessidades específicas do mesmo e servindo no auxílio da execução do movimento (Parncutt & McPherson, 2002).

A música na aula de TDC atua como força expressiva e serve de bússola para o alcance das qualidades artísticas e de vocabulário concernentes à técnica.

2.5. A Musicalidade no Ensino da Dança

A musicalidade é frequentemente mencionada por diversos autores, mas raramente definida com exatidão e com clareza, sendo difícil encontrar um padrão, para definir uma regra sobre este tema. No entanto, existem características gerais que podem ajudar a descrever a musicalidade (Schroeder, 2000).

Segundo Levitin e Tirovolas (2009), a musicalidade concebe uma atividade cultural universal que compreende uma especificidade linguística que permite aos seres humanos expressarem-se e comunicarem-se no que se refere a sentimentos ou pensamentos, bem como uma forma de integração com o meio envolvente pelo que esta contribui para a formação integral do ser humano. Como tal, a musicalidade contribui para a promoção da integração social, bem como o desenvolvimento individual a nível cognitivo, sensorial, afetivo e na construção da personalidade.

Schnely-Black & Moore, (1997) definem musicalidade como a capacidade de responder de forma sensível, e através da Dança, às proposições artísticas a serem encontradas na Música, adaptando a execução de cada elemento ao estilo de Música definido, e assim agir em conformidade.

Existe uma afinidade natural entre as duas artes. Debruçando-nos sobre o pensamento de Côte-Laurence (1987), tanto a Música quanto a Dança recebem o ímpeto de uma força comum, o impulso de se mover. A musicalidade pode ser definida como a capacidade de responder de forma sensível às proposições encontradas na Música. Tal

conexão facilita deste modo o desenvolvimento de coreografias de maior alcance dinâmico, sejam elas mais lentas, mais subtis, mais sustentadas e detalhadas, ou mais rápidas (Schnely-Black & Moore, 1997).

“It is indeed difficult to listen to music without doing some form of physical action, or to dance with the absence of some form or aspect of music” (Côté-Laurence, 2000, p.174). A música e a dança devem atuar em consonância, esta união permite alcançar a excelência da performance, e desenvolver capacidades de natureza cognitiva, cultural e social. Os alunos de TDC devem então ser incentivados e orientados para a formação musical, e neste campo o Professor Acompanhador poderá ter um papel muito relevante no que diz respeito ao esclarecimento da linguagem musical e a linguagem da Dança. Côté-Laurence (2000, pp.177-178). Uma frase musical integra não apenas as mudanças de ritmo, mas também a linha melódica e harmônica e o tom.

Acreditamos que a promoção da musicalidade e expressividade do movimento na aula de TDC implica desenvolver a noção e sensação de pulsação, ritmo, dinâmicas, articulação e fraseamento. Neste sentido, acreditamos ser fundamental que os bailarinos não sigam apenas a música - na mesma medida em que a música não deve seguir servilmente os movimentos. Deverá sim, existir uma simbiose das duas artes na sua concretização criativa e expressiva.

Resumindo, tal como afirma Rivere et al. (2018) que a musicalidade na TDC preconiza uma conceção harmoniosa e dinâmica, mas também holística, no que se refere aos movimentos e expressões corporais

Neste sentido não podemos deixar de referir um método mundialmente conhecido da educação musical que se fundou partindo precisamente da afinidade entre a música e o movimento. Falamos de Eurhythmics¹⁴, uma componente do método Dalcroze¹⁵ - um método em que a educação musical se baseia na premissa que o ritmo deve ser experimentado através do corpo antes que possa ser compreendido.

“Jaques Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o

¹⁴ Eurhythmics, a process for awakening, developing, and refining innate musicality through rhythmic movement (often called eurhythmics), ear-training, and improvisation

¹⁵ Método Dalcroze - Jaques-Dalcroze afirmava que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo e a construção da forma, por meio da distribuição dos movimentos no tempo e no espaço (Moreira, 2013). Método Dalcroze - Educação musical para o corpo e a mente [Mestrado em Música Universidade Estadual Paulista

pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo" (Mariani, 2011, p.31).

Também Teck (1994) desenvolveu um trabalho de pesquisa e síntese acerca do desenvolvimento da musicalidade no âmbito do ensino da Dança com foco na qualidade e na expressividade dos movimentos praticados. A autora afirma que a compreensão de que existe um marcador principal na música, uma pulsação, é fundamental para que o aluno reconheça e estabeleça um padrão de medição de velocidade. No mesmo sentido Nunes et al. (2008) afirmam que a ligação entre a Dança e a Música está presente no movimento do corpo e, tal como os outros autores, destacam que é neste movimento que é possível ter a compreensão do conceito de pulsação, ritmo e tempo de forma a construir a organização métrica. A autora Katherine Teck (1994) refere que é possível diferenciar os alunos pela musicalidade que expressam e pela sensibilidade transmitida na realização dos movimentos, uma vez que aqueles que priorizam a prática do conhecimento teórico adquirido no contexto de aula denota mais qualidade e clareza na técnica de Dança. De acordo com Botelho (2005) o movimento e a música são indissociáveis e complementam-se. Suportam-nos os estudos de Côté-Laurance et al. (2014) quando afirmam que “a relação entre a dança e a música é há muito reconhecida”. A evolução da música liga-a estreitamente à dança, enquanto a dança tem historicamente confiado na música pela sua estrutura e ritmos”. (Adshead, 1988; Gardner, 1983). Qualquer discussão sobre dança sem referência à música pareceria incompleta (...) Os estudiosos da Dança formularam pontos de vista numa perspectiva de educação (H'Doubler, 1968), perspectiva sociológica (Thomas, 1995), perspectiva de análise (Adshead, 1998), e perspectiva fenomenológica (Fraleigh, 1987). Colaborações entre os compositores, Piotr Ilyich Tchaikovsky, Ígor Stravinsky, John Cage, e Aaron Copland, para citar alguns, e coreógrafos de TDC e Dança Moderna de renome mundial são lendários. Stravinsky (Gardner, 1983) terá dito que a música deve ser vista como sendo devidamente assimilada (...) enquanto George Balanchine (Ellfeldt, 1976, p. 205) argumentou que "Nas minhas criações coreográficas, sempre estive dependente da música".

O ser humano tem contacto com uma grande diversidade de sons mesmo antes de nascer e desde logo estes funcionam como um estímulo para as funções sensoriais e afetivas.

A resposta a estes estímulos é contemplada na ação corporal do indivíduo e na expressão da corporeidade. Da mesma forma, Faro (1986) também afirma que a dança

faz parte do quotidiano das pessoas desde a época primitiva, sobretudo para expressar sentimentos e afetos através de movimentos rítmicos-expressivos, em momentos marcantes na sua trajetória de vida. A Dança, neste contexto, pode ser compreendida como a expressão do bailarino, que através da utilização de técnicas e criatividade, constrói uma espécie de código para interagir com o público. Pela proximidade que existe entre a música e a dança, é exigido do bailarino que desenvolva uma compreensão adequada da linguagem musical. Dentro da perspetiva histórica, esta compreensão vai além do conhecimento dos conceitos básicos musicais, uma vez que numerosas vezes os bailarinos compunham músicas com o propósito de criar movimentos e coreografias de acordo com a sua expressividade musical (Queiroz, 2013). Nesta perspetiva o próprio corpo do bailarino é visto como um instrumento musical, habilidosamente manipulado para expressar uma mensagem preenchida de musicalidade.

Os bailarinos de TDC, comumente, apresentam a sua performance enquanto coordenam os seus movimentos com a música respetiva, conforme exigido pelo respetivo docente, sendo que, enquanto alguns alunos entendem melhor a sincronização dos seus movimentos com o ritmo, outros parecem melhor sincronizar os seus movimentos com a melodia. Estas diferentes tendências dizem respeito à somática¹⁶ da musicalidade dos bailarinos, sendo que tais diferenças influenciam a forma como cada um aprende, memoriza, e atua posteriormente (Marinberg & Aviv, 2019).

2.5. O Professor Acompanhador

O Professor Acompanhador tem um papel fundamental em aula podendo auxiliar os alunos na compreensão dos elementos musicais, e este apoio por parte do músico será útil para que o vocabulário seja executado com maior qualidade. Um acompanhador musical deve desempenhar um papel mais profundo do que fornecer um fundo musical para o desenvolvimento de uma aula de Técnica de Dança Clássica. Vai estabelecer uma ligação com os alunos esclarecendo conceitos presentes na música e na dança, como pulsação, ritmo, dinâmicas, articulação, fraseamento e outros conceitos de musicalidade.

Na verdade, este profissional, quando cumpre com excelência a sua função,

¹⁶ Esta resposta somática à música tem sido observada em todo o mundo e numa variedade de circunstâncias, incluindo no seio da relação mãe e criança, como um factor de impacto na coesão do grupo, nas danças tribais, e como uma característica pessoal. Maringberg e Aviv, (2019) *Dancers' Somatic of Musicality* [Faculty of Dance, The Jerusalem Academy of Music and Dance]

acaba por cumprir o papel de ensino como um professor, que vai despertando o aluno para as nuances presentes na música. Pelos fundamentos expostos designaremos de agora em diante, esta função de Professor Acompanhador.

Nas aulas de TDC, existem três elementos que colaboram: o Professor Acompanhador, o aluno e o Professor de Dança. Ao Professor Acompanhador diz respeito a criação de uma configuração musical que vai orientar a performance dos alunos, é entendido como alguém que proporciona em aula uma composição de estrutura sonora ao vivo. Assim sendo, deve ter a capacidade de compreender o vocabulário dos exercícios de forma a prestar o apoio que o Professor de Dança e os alunos necessitam ao nível pedagógico, técnico e artístico (Laguna, 2008). Um pianista *Répétiteur*, por exemplo, nomeadamente na Ópera, tem uma partitura, e trabalha-a com os cantores e/ou com instrumentistas, portanto há uma base que o pianista tem que estudar.

Na aula de TDC é diferente, o Professor Acompanhador está a observar, e a conduzir o Professor de Dança, com ou sem partitura, podendo sugerir músicas para partes específicas da aula, por exemplo. Identificamos de seguida fatores importantes de um Pianista Acompanhador: Primeiro é extremamente importante que o músico perceba de Dança, ou seja, entenda o que o movimento requer. Depois pode ter a liberdade de musicalmente poder escolher o estilo de repertório, de preferência abrangente, desde música dita erudita, música popular, pop, etc. para poder, conhecendo os trâmites de determinados movimentos (vocabulário técnico), adaptar adequadamente a música, podendo proporcionar um espectro de variedade musical aos alunos, sendo assim também responsável pela aprendizagem dos mesmos em relação às quantidades, qualidades e variedades de géneros musicais que irão dançar durante a sua carreira profissional.

Atualmente em Portugal não existe um curso de formação profissional para acompanhamento de dança. A grande maioria dos atuais acompanhadores profissionais de TDC aprenderam a tocar para aulas com a prática (Ruaz, em entrevista, junho 6, de 2022) torna o trabalho extremamente exigente, pois existem aptidões e especificidades muito próprias que são exclusivamente imprescindíveis para esta função.

Partindo da entrevista e fazendo um cruzamento com a nossa revisão bibliográfica de autores como Adler, Lindo e Katz, são realçados os seguintes elementos considerados fatores chave para uma boa prática e/ou aprendizagem de um Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica; conforme Tabela 5 apresentada na página seguinte.

Tabela 5: Aptidões específicas para uma boa prática do Professor Acompanhador na aula de TDC

Aptidões específicas do Professor Acompanhador
Boa leitura à primeira vista
Domínio técnico e mecânico do piano
Musicalidade
Capacidade de trabalho em equipa
Flexibilidade e rápida capacidade de reação
Conhecimento alargado das especificidades do vocabulário de TDC
Visão periférica
Capacidade de transposição
Capacidade de simplificação

Nota: elaborado pela autora

Para Teck (1990) o facto de a aula ser acompanhada por um músico torna-se uma contribuição extremamente eficaz tanto para apoiar no que diz respeito ao conhecimento e à técnica, mas também para potencializar a criatividade e habilidade dos alunos em diversos níveis de realização, através do contacto com uma diversidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos. O trabalho prestado pelo acompanhador musical é de uma riqueza artística pouco comum. Laguna (2008) afirma que este profissional traduz em musicalidade e ritmo a experiência visual do movimento dos bailarinos, apontando para uma interpretação musical que reúne elementos visuais e auditivos.

Acreditamos que é necessário que uma aula de TDC seja realizada com música ao vivo, para que os objetivos da aula sejam plenamente alcançados. Assim, durante toda a aula os profissionais devem comunicar-se apresentando as suas necessidades e apresentando com clareza os objetivos que desejam atingir em cada exercício para que tanto a dança como a música sejam executadas de forma a proporcionar ao aluno uma promoção da progressão e articulação dos conteúdos da TDC, explorando as qualidades de movimento inerentes às especificidades do vocabulário técnico.

2.5.1. Importância do Professor Acompanhador na aula de TDC

De acordo com Neves (2015), o conceito do ensino de Dança tem sido explorado ao ponto da sua concepção ser expandida e compreendida para além das técnicas e execução de movimentos corporais. A presença e mentoria de um acompanhador musical é fundamental nesta nova perspectiva, em que é proposta a construção de um olhar e pensamento de autoconhecimento, crítico e reflexivo acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da dança e da sua ligação com a música e outras facetas artísticas e sensoriais.

A presença de um acompanhador musical em contexto de sala de aula é fundamental, porém existem alguns motivos pelos quais os acompanhadores são muitas vezes dispensados, em particular as limitações financeiras das escolas de dança ou até de algumas companhias profissionais.

Diversos autores defendem que o acompanhamento musical ideal e mais adequado num contexto pedagógico do ensino de dança é aquele que é realizado por um profissional ao vivo, exercendo a função de promover uma execução técnica mais aprimorada (Cavalli, 2001; Toming & Selke, 2010). É por isso que a comunicação entre o Professor Acompanhador e o Professor de Dança é vista como uma peça fundamental deste processo pedagógico, uma vez que o acordo entre ambos resulta na escolha das músicas adequadas para cada exercício considerando o tempo, o compasso e a dinâmica necessários. Este processo de comunicação harmônica e colaborativa, que influencia uma performance de excelência, é visto como aquele em que o acompanhador musical desenvolve um trabalho que vai além do ritmo e da pulsação do exercício, proporcionando uma interpretação pessoal e criativa na adequação do momento musical ao exercício proposto ao aluno (Foster, 2010).

Duarte e Garcia (2019) sublinham na sua investigação que os resultados obtidos confirmam a influência do tipo de acompanhamento musical no desempenho rítmico dos alunos. As metodologias a que o músico recorre, a forma como o conhecimento é transmitido deram a perceção aos alunos de terem uma melhor compreensão acerca de conceitos como a pulsação, o ritmo e o fraseamento musical que são utilizados durante a frase de movimento, melhorando a sua performance. Teck (1994) reafirma a importância dos recursos musicais ao vivo, reforçando a influência que os mesmos exercem sobre as dinâmicas e os movimentos corporais executados pelos alunos. É neste sentido que os aspetos relevantes nesta interação e influência devem ser o foco de compreensão e posterior investimento por parte dos alunos, de forma a desenvolver

conhecimentos e dominar conceitos e elementos que são utilizados pelos Professores Acompanhadores nas técnicas de apoio à aprendizagem de dança.

Tal como Chapman et al (2002) afirma, “o pianista pode eliminar muitas escolhas musicais simplesmente ouvindo o nome do exercício, o que pode economizar muito tempo. Por exemplo, quando o professor diz pliés, o pianista sabe que uma coda nunca é adequada; quando o professor diz *frappés*¹⁷, o pianista sabe que uma valsa suave ou adágio nunca é adequado”. Além disso, Chiantore (2001) observa: “o pianista toca sempre tentando transmitir e expressar a qualidade essencial dos movimentos de dança, se eles refletem a suavidade e graça de um adágio, ou o brilho agudo e acentuado de um *petit allegro*¹⁸ saltando passo.”

Na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, em entrevista com o Professor José Luís Vieira, Coordenador do Departamento de Técnicas de Dança, o mesmo comenta que neste momento a EADCN está a fazer todos os esforços para valorizar o Papel do Professor Acompanhador no sentido de tornar estes profissionais responsáveis na aula de técnica por meio de uma parceria pedagógica. O Professor de Técnica de Dança passa a ter um parceiro pedagógico ligado à parte musical, tendo o Professor Acompanhador uma parte ativa nos critérios de avaliação no que concerne ao parâmetro relativo à musicalidade. Este critério de avaliação é dividido pelos dois Professores, tendo o Professor Acompanhador uma dimensão de avaliação de 10% na avaliação global do aluno no final de cada período. Estes critérios foram elaborados pelo departamento dos Professores Acompanhadores sob coordenação do Professor Humberto Ruaz¹⁹. O Professor de Dança avalia o aluno do ponto de vista musical interpretativo e performático e o Professor Acompanhador através de aquisição de conhecimentos e capacidade de análise auditiva.

Mais do que alguma vez na história da EADCN, está a ser dada importância ao Professor Acompanhador, o que por sua vez eleva a atenção e qualidade de trabalho do mesmo. Conforme informação captada na já referida entrevista, é fundamental para a EADCN que o Professor Acompanhador traga enriquecimento musical para o aluno e não só um simples acompanhamento. Os alunos têm música do primeiro até ao último ano, é essencial aplicarem os conhecimentos adquiridos na disciplina de Música, dentro

¹⁷ O ponto de partida da perna é na segunda posição, com os dedos dos pés esticados, vem a sur de cou-de-pied(...). batendo no chão e esticando a ponta dos dedos para *degagé* à segunda. Pode ser feito e en *croix*. (A.Vaganova, 1969, p 32).

¹⁸ pequenos saltos (Grant, 2008, pp.2-81).

¹⁹ Coordenador do Departamento de Professores Acompanhadores da EADCN.

da aula de Técnica, e é neste momento que é ativada a função do Professor Acompanhador. Na EADCN, atualmente, se um professor de técnica faltar ou tiver de terminar a aula mais cedo o Professor Acompanhador pode dar a aula do ponto de vista prático com exercícios musicais ou do ponto de vista teórico desenvolvendo temas que considere importantes. Assim José Luís Vieira (entrevista 23 de maio de 2022) refere que “(...) a importância da música ao vivo na aula de TDC é extremamente importante, pois o acompanhamento de Dança é tão diverso quanto a imaginação do Professor e quão grande é o talento do pianista”.

Completando a nossa linha de investigação apresentamos um na área da neurociência, realizado pela University of Western Ontario (2017), revela-nos o seguinte: “When individuals attend a live concert and listen to music as a group, their brains waves synchronize – a bond that indicates each individual is having a better time as part of a collective (...) a reminder that humans are social creatures, said neuroscientist Jessica Grahn, a Western Psychology professor in the Brain and Mind Institute who co-led the study”.

A equipa de investigação de Grahn associou-se ao *LIVELab* da Universidade McMaster, uma sala de concertos singular onde os cientistas avaliam as ondas cerebrais dos músicos e do seu público para determinar como a música cria laços sociais inquestionáveis. A equipa contratou uma banda para actuar para 24 participantes na plateia, medindo simultaneamente os dados das suas ondas cerebrais e, ao mesmo tempo, fazendo capturas de movimento de como as pessoas se movem para a música - ao vivo e gravada. Grahn explica que “It turns out that in the live music condition, you get greater synchrony between the audience members than you do in the recorded condition or the condition where it’s recorded and you don’t have much of an audience to interact with” (...) “When the brain waves were synchronized in this live condition, they synchronized around the rate at which people tend to feel the beat. We call this ‘the delta band.’ This seemed to be the highest in the live condition”. O que indica um maior entusiasmo e satisfação com música ao vivo, bem como uma maior disponibilidade e interesse quando experimentada como parte de um grupo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Metodologia de Investigação

Após a revisão da bibliografia e a contextualização do tema em estudo realizada no Capítulo II deste relatório, debruçamo-nos agora sobre as questões que dizem respeito à metodologia de investigação aplicada ao longo do estágio na EADCN. O Capítulo III - Metodologias e Instrumentos de Investigação, engloba uma descrição da metodologia que proporcionou a operação do estudo, identificando as suas características, fases e objetivos. Serão apresentadas e enumeradas as estratégias de trabalho implementadas, designadamente no que diz respeito à recolha de dados e à avaliação dos resultados obtidos após a implementação do projeto de investigação.

3.1.1. Investigação Ação

A investigação-ação (IA) é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995).

Face à luz deste pensamento, o modelo de pesquisa utilizado no estágio apoiou-se sobre investigação-ação. Como é característico desta tipologia de estudo, o investigador é parteinterveniante do processo.

Ao longo do estágio na EADCN, foi aplicada e desenvolvida esta metodologia utilizando diversos instrumentos de recolha de dados como as grelhas de observação, entrevistas, análise da ação e análise e experimentação feitas em contexto de aula (em concordância com o sistema de ensino). Este estudo, tal como referido no Capítulo I, tem como objetivo geral: Investigar e discernir o papel do professor acompanhador na aula de técnica de dança clássica. “O ponto de partida, na investigação-ação é o objetivo, ou seja, o que se pretende estudar (...) o que sucede a seguir e que dá origem ao decorrer de cada sessão, é a formulação, não de um problema estático, mas de vários problemas dinâmicos, que se vão modificando em conformidade com os resultados da ação que se vai desenvolvendo”(Sousa, 2005).

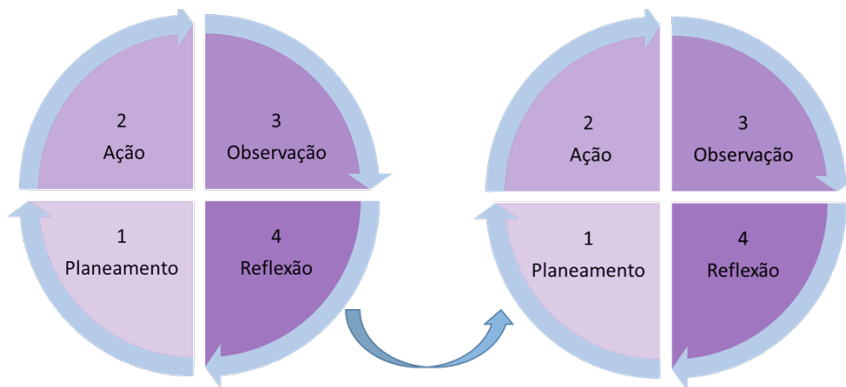
A investigação-ação, tal como sucede em outras metodologias, apresenta diferentes formas de ser desenvolvida, em função das pessoas, dos contextos, das situações e das condições em que se processa, sendo que vários autores destacam as seguintes modalidades fundamentais: técnica, prática e crítica ou emancipatória (Coutinho et al., 2009). Acreditamos que estas modalidades se baseiam em diferentes

critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação. Kemmis (1989), explica as quatro fases do processo de IA do seguinte modo: O desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação:

- O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
- A observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização;
- A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

Tendo em consideração a tipologia deste estágio e considerando a investigação-ação como a metodologia sobre a égide na qual se desenvolveu, entendeu-se dar cumprimento às fases preconizadas conforme Figura 1.

Figura 1: Momentos da Investigação Ação



Nota: Elaborado pela autora.

No final de cada etapa no estágio, foi realizada uma avaliação e reflexão sobre a mesma, no sentido de definir se seria necessário implementar uma nova estratégia ou efetuar ajustes e/ou mudanças relativamente ao que foi aplicado. Este método está em linha com o que Coutinho et al (2009) afirmam, que uma das particularidades de uma investigação deste género é a sua natureza contínua e cíclica, até porque “o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo (...)” (p.366).

3.1.2. Instrumentos de recolha de dados

Citando Sousa & Baptista (2011) a técnica de recolha de dados “é o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são parte fundamental do processo de investigação” (p.70).

Face às características específicas de estágio, foram considerados quatro instrumentos de recolha de dados: diários de bordo, entrevistas, inquéritos e registo audiovisual, conforme referenciados abaixo, na Tabela 6.

Tabela 6: Instrumentos de recolha de dados

Instrumento	Objetivo	Fase de Aplicação
Diário de Bordo	Registos reflexivos e/ou de forma sistematizada de aspetos relativos à aula, e à dinâmica da tríade: Professor cooperante, Professor Acompanhador e Alunos.	Durante todo o estágio
Entrevistas	Compreender a influência do professor acompanhador em aula sobre a perspetiva de professores de dança clássica, coreógrafos, e pelos próprios professores acompanhadores.	Durante o segundo e terceiro trimestres
Inquéritos	Para o efeito acima referido, foi escolhida também uma abordagem quantitativa.	Aos estudantes, no final do segundo trimestre
Registo audiovisual	Recolher informações em formato vídeo durante as aulas práticas de lecionação autónoma.	Aulas do terceiro trimestre

Nota: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO IV - FERRAMENTAS PARA IMPLEMENTAÇÃO NA PESQUISA DE ESTÁGIO

4.1. Introdução da pesquisa

Colocando o Professor Acompanhador dentro de uma instituição de ensino vocacional na disciplina de Técnica de Dança Clássica, pretendeu-se constatar a sua influência sobre a tríade: Professor de Dança, Professor Acompanhador e alunas. Com esse propósito, foi utilizada uma abordagem quantitativa através de inquéritos e uma abordagem qualitativa com entrevistas.

Nesta investigação servimo-nos dos seguintes instrumentos que nos permitiram uma recolha de dados, observação e avaliação dos objetivos. Cada um destes métodos foi escolhido pelas razões que serão descritas no Capítulo seguinte, no entanto, sempre existiu o propósito de complementaridade entre estes quatro métodos, (conforme tabela 5), com a intenção de atingir os objetivos principais desta investigação. Diário de Bordo

Escolhemos o diário de bordo por considerarmos importante registrar os acontecimentos em aula. Durante cada aula de observação estruturada registámos por escrito toda a informação pertinente, permitindo desta forma fazer uma análise e reflexão.

Deste modo pudemos reformular, e encontrar novas estratégias para o nosso desempenho, sempre que necessário. Este instrumento sustenta a observação de modo a que se possa anotar as observações, ou seja, “um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano” (Sousa & Baptista, 2011, p.88). Zabalza (1994), impulsiona a utilização desta ferramenta de pesquisa afirmando que: Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração.

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...) quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (p. 95).

4.1.1. Entrevistas

Segundo Máximo-Esteves (2008), em entrevista: (...) está orientada para intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado para ambos. (...). As grandes questões abrem portas a respostas

amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor e veiculam os pontos de vista do respondente (p.96).

O método qualitativo da entrevista foi escolhido para completar uma lacuna importante na bibliografia existente sobre o tema da atual pesquisa. Como já referido no Capítulo II, podemos encontrar vários estudos de investigação e autores sobre o pianista como artista, Adler (1985). Mas é mais raro encontrar matéria prática como Professor Acompanhador fundamental para a progressão técnica e artística na formação do aluno/bailarino. As entrevistas foram dirigidas a profissionais dentro do ensino de dança vocacional. Foram selecionados para ser entrevistados Professores de Técnica de Dança Clássica de escolas vocacionais, Professores Acompanhadores, Bailarinos de TDC, Ensaiaadores e um Coreógrafo. O propósito das entrevistas foi verificar e atualizar a ideia existente sobre o papel do Professor Acompanhador na aula de TDC e a sua importância como fator de desenvolvimento musical dos formandos. Os entrevistados foram especificamente escolhidos por estarem atualmente inseridos no ensino da Dança em Portugal e com uma ampla experiência profissional nesta especialidade de ensino.

Debruçando-nos sobre a afirmação de Guerra (2010), na nossa seleção, vamos ao encontro deste, quando afirma que nas metodologias qualitativas “(...) não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social (...)” (Guerra, 2010, p.40). As entrevistas foram diretas, com questões padronizadas para todos os participantes, com uma ordem pré-estabelecida, existindo questões fechadas e abertas. (Albarello et al., 2005). (Consultar apêndices de A a G).

4.1.2. Inquéritos

De forma a realizar uma recolha de dados relevantes para alcançar os objetivos pretendidos nesta investigação foram realizados inquéritos a 12 alunas da turma cooperante com o intuito de investigar a possível consciência da influência do Professor Acompanhador em aula, e ao longo do seu percurso académico. Para esse efeito, foi

escolhida uma abordagem quantitativa através da utilização do inquérito. (Apêndice H).

4.1.3. Registo audiovisual

A utilização de registo audiovisual, na fase de lecionação, foi o instrumento de avaliação eleito para registar os momentos que se revelaram mais importantes, complementando os dados através de outros instrumentos de recolha. Sousa (2005) afirma que a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam. Confirmado pelo autor, os resultados desta ferramenta são uma excelente ferramenta de observação (...) pois a ação registada na vide gravação ativa a memória e recorda o sucedido (...). Regista tudo o que sucedeu durante o tempo da observação. Ações, atitudes, comportamentos, relações, verbalizações, deslocamentos, (...), podendo ser posteriormente revistos e analisados pelos investigadores (p.200).

4.1.4. Requerimentos éticos

Os inquéritos e o registo audiovisual realizados às alunas da EADCN incluíram menores e maiores de idade, tendo sido necessário entregar um pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos menores de idade para estes poderem participar no inquérito (Anexo II).

O anonimato das respostas dos inquéritos foi garantido (em nenhum lugar do inquérito era pedido o nome dos participantes).

Este pedido foi solicitado através de uma carta com o seguinte conteúdo:

- uma pequena explicação sobre o tema da pesquisa;
- procedimento utilizado;
- a garantia de anonimato do participante;
- o próprio pedido de autorização.

Nota: Todas as respostas receberam uma concordância positiva.

No que diz respeito às entrevistas, foi convocada uma cooperação voluntária dos entrevistados com o propósito de publicação das suas respostas no relatório. No momento do convite para esta participação, esclarecemos e explicamos o motivo de as entrevistas não serem anónimas, realçando que o interesse desta ferramenta não só

residia nas opiniões e nas respostas em si, mas também no facto dos entrevistados serem personalidades destacadas e envolvidas diretamente na atualidade do ensino da Dança vocacional.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS OBTIDOS NO ESTÁGIO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos ao longo do estágio, durante as três fases. Fazendo uma análise reflexiva da intervenção, para se assegurar uma melhor compreensão e análise dos dados, optou-se por uma apresentação cronológica, de forma separada por cada etapa, relacionando sempre os instrumentos que foram aplicados.

5.1. Fase de Observação Estruturada

“The researcher is part of the case and the origin of the intervention. However, the researcher’s role is declared and the reader can readily glean the significance and appropriateness of both” (Moore 2014, p.135).

No final do primeiro trimestre, iniciámos a primeira etapa do estágio utilizando as dez horas de Observação Estruturada. Desta forma, fizemos uma introdução à nossa presença e proporcionamos à turma a oportunidade de se habituarem à nossa frequência em contexto de estúdio no modo de observação. Esta fase revelou-se muito relevante e importante para observar, analisar e compreender o contexto de ensino, bem como para conhecer e compreender o grupo de estudo. Nesse momento foi possível aprofundar o nosso conhecimento sobre os conteúdos programáticos do 6º ano de TDC, na metodologia Vaganova, bem como compreender e refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas pela Professora Cooperante e o Professor Acompanhador. Após a observação estruturada e consequente aprofundamento de conhecimentos, foi possível definir e identificar estratégias a desenvolver para estruturar a fase de prática de Lecionação Acompanhada.

Destacam-se como objetivos principais da observação: (1) observar os conteúdos programáticos das aulas da disciplina de TDC; (2) analisar a forma como o Professor de Dança e o Professor Acompanhador colaboraram na aula de TDC; (3) refletir e planificar e reestruturar/reajustar o plano de ação a ser implementado de acordo com o contexto. O Diário de bordo, feedback e análise com a Professora Cooperante, bem como o apoio na literatura, foram ferramentas fulcrais para uma clara e segura concretização na fase de Lecionação Acompanhada. Através da recolha de

dados no Diário de Bordo, foi possível analisar, de forma reflexiva, como algumas abordagens específicas para comunicação física, visual e auditiva melhoram ou inibem o processo de aprendizagem na aula TDC.

De acordo com Forin, Côté, & Fillion (2006) “O estudo de observação consiste em recolher dados por meio da observação (...) distinguem-se a observação não estruturada e a observação estruturada ou sistemática.” (p.371). A observação não estruturada corresponde a uma forma flexível para a obtenção e análise de dados. Por outro lado, a observação estruturada foca-se sobre o objeto a ser estudado numa grande atenção e planificação na recolha e tratamento de dados. Segundo Vilelas (2009), e no contexto do estágio, importa referir a observação participante e não participante. Ou seja, na observação participante (...) o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender (...) deve tornar-se parte deste universo para perceber melhor o comportamento e a cultura do grupo que estuda (...)” (p.279).

5.2. Fase de Lecionação Acompanhada

A Participação Acompanhada caracteriza-se pelo início da intervenção pedagógica no contexto do estágio. No que respeita a esta participação, é importante debruçar alguma atenção sobre esta forma de prática pedagógica partilhada. Segundo Fernandes (2014), baseando-se em Cook & Friend (2004), este define seis formas de prática pedagógica partilhada. Assim, foram utilizadas três dessas formas denominadas como: (1) One Teach, One Observe: um professor está mais ativo na prática pedagógica e outro em observação, e posteriormente, os professores deverão analisar a informação em conjunto; (2) One Teach, One Drift: um professor está mais ativo na prática pedagógica e outro apoia diretamente os alunos; (3) Team Teaching: aplicação conjunta e complementar de duas práticas pedagógicas numa só. “Co-teaching is two or more people sharing responsibility for teaching some or all of the students assigned to a classroom. It involves the distribution of responsibility among people for planning, instruction, and evaluation for a classroom of students.” (Villa, Thousand & Nevin, 2004, p. 5). Nesta fase, foi iniciada a articulação entre o trabalho entre a Professora Cooperante e a estagiária. Segundo o Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança (2012), a estagiária deverá neste contexto, mostrar a sua “Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino (...)” (p.4).

Como principais objetivos desta etapa inicial de participação pedagógica, destacam-se: (1) o auxílio do professor titular na sua prática pedagógica para aferição de fragilidades e pontos fortes das alunas nas áreas a trabalhar de forma a auxiliar na definição de conteúdos a serem trabalhados no contexto do estágio; (2) a caracterização e análise do trabalho musical desenvolvido nas aulas de TDC, com no ritmo e harmonia (3) análise à turma na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos musicais na inscrição do movimento; (4) discussão de objetivos da prática pedagógica partilhada de forma a definir um trabalho conjunto e coerente em termos pedagógicos com a Professora Cooperante. Nesta fase de estágio foram implementadas duas ferramentas de investigação: Entrevistas e Inquéritos. Sendo o Diário de Bordo uma opção Constante durante a prática de estágio.

5.3. Fase de Lecionação Autónoma

A última fase do estágio corresponde à Lecionação Autónoma, e à aplicação efetiva do projeto de estágio em termos metodológicos e pedagógicos apenas sob as competências da estagiária. De referir que, embora seja um momento onde a estagiária implementa o seu projeto de estágio, este deve dar continuidade ao trabalho paralelo da Professora Cooperante de modo a auxiliar na sua prática e rotina pedagógica. Neste sentido, durante algumas aulas de Lecionação Autónoma foi imperativo dar a aula de exame, ou seja, todos os métodos e processos de aplicação de estratégias incidiram sobre essa matéria. Não obstante, foi possível continuar a trabalhar nos objetivos de estágio, que neste momento incidiam sobre (1) Promover uma prática reflexiva e crítica sobre a leitura do movimento na ação expressiva partilhada com o professor acompanhador. (2) enquanto professora estagiária proporcionar em aula uma abordagem prática de interligação música/dança; (3) estimular o espírito crítico com a análise do trabalho desenvolvido.

5.4. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados da fase de observação, dos inquéritos e das entrevistas, separadamente. O objetivo desta distinção é, por um lado, discernir os fatores de influência do Professor Acompanhador sobre o estudante do ponto de vista dos próprios alunos (através dos inquéritos). Por outro lado, pretende-se estudar o papel do Professor Acompanhador no ensino vocacional da Dança e verificar o seu impacto na evolução no que confere às competências técnico-musicais

e artísticas dos alunos, desde o ponto de vista de Professores de TDC em instituições de ensino vocacional, de Professores de Música e dos próprios Professores Acompanhadores (através das entrevistas, consultar Apêndices).

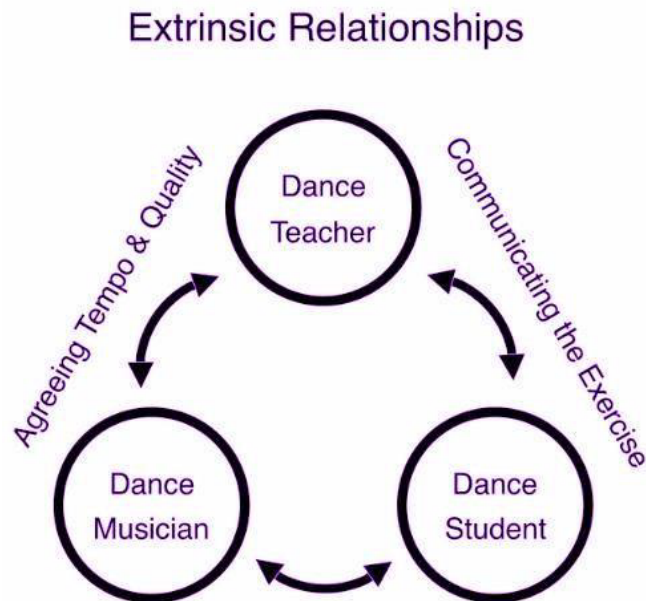
5.4.1. Observação estruturada

Conforme objetivo específico 1 (: Analisar a relação entre a tríade: Professor de Dança, Professor Acompanhador e alunas, na qual se procurou construir um trio de articulação num plano privilegiado de ação pedagógica para o desenvolvimento de aptidões musicais, técnicas ou artísticas específicas;

O 1º trimestre é caracterizado pelo regresso às aulas após a pausa de Estado de Emergência, período em que as alunas tiveram aulas on-line. Deste modo, inicialmente o trabalho na aula TDC focou-se no retorno à forma física e no estabelecimento gradual de um plano de aula para o teste. Foi evidente a grande cumplicidade/entendimento entre a Professora de Dança, o Professor Acompanhador e as alunas, no empenho constante e alegria por voltarem ao companheirismo do trabalho em estúdio. A literatura pedagógica sobre este relacionamento de aprendizagem em tríade afirma que “(...) interaction between people does not happen only through words and concepts and by communicating and changing ideas (like in dialogues) but through developing shared objects” (Paavola and Hakkarainen, 2004, p.53). O facto de voltarem a estar em contexto de grupo, alavancou em muito a motivação dos três elementos, trabalhando neste momento para um objetivo comum: preparar a aula de teste

Davidson (2021), apresenta em molde de a aprendizagem em aula de TDC em tríade mencionando uma abordagem de aprendizagem colaborativa onde o objetivo é apoiar a prática dos alunos no seu desenvolvimento cultivando novos métodos pedagógicos transformadores. Como foi observado durante esta fase de estágio, o objetivo da Professora Cooperante e do Professor Acompanhador foi sempre de promover a qualidade do processo ensino aprendizagem, enfatizando o diálogo intersubjetivo com o objetivo da abordagem de trabalho em equipa promovendo assim o foco colaborativo. Conforme Figura 1: *The cycle of creativity*²⁰, o autor defende a relação essencial de colaboração em tríade.

²⁰ Ciclo da criatividade (traduzido pela autora).

Figura 2: Relações Intrínsecas

Nota: The cycle of creativity (Davidson, 2021, p.7).

Durante esta etapa de estágio podemos observar que: A Professora Cooperante utilizava muitas vezes a expressão “and...go!”²¹. Verificámos que usava a expressão de duas formas diferentes: para se referir às harmonias da música, e para se referir aos músculos do corpo. Esta ligação entre experiências auditivas e cinestésicas foi detectada ao longo da sua lecionação. Outra expressão observada é: "and...we finish"²² para descrever a sensação no final de um exercício. Distinguindo duas categorias de finalizar, o psicológico e o fisiológico: Psicológico é o entendimento, o consciente de que estamos a regressar, ou estamos a chegar naquele momento ao tempo forte e sabemos que temos de fazer algo antes de chegar lá a tempo". O fisiológico, é o sentido de conclusão no uso dos músculos. Oliver Sacks afirma no seu livro Musicophilia “Listening to music is not just auditory and emotional, it is motoric as well: We listen to music with our muscles” (como citado em Rijmer, 2017).

Ao longo das aulas de observação foram também verificados aspetos cinestésicos no papel do Professor Acompanhador, em que através de comunicação

²¹ “e...vai!” (traduzido pela autora)

²² “e...finalizamos” (traduzido pela autora).

peçoal foi descrevendo o que pensava quando tocava um exercício em aula. A sua explicação torna explícita a contribuição do seu papel para a teoria de Davidson (2021) *The cycle of creativity - trialogic relationship* (p.5) como referido acima, teoria defendida por Davidson (2021): “Estou a ter a sensação de como seria a execução no meu corpo; estou em constante improvisação e pesquisa musical; onde termina o movimento? Quando começa a transferência de peso? Onde está o início de uma *pirouette*? Qual o caráter do exercício? Onde estão os acentos? Onde estão os momentos de suspensão?”

Desta forma deprendemos que a experiência de tocar para um exercício é um processo que agrega vários sentidos²³: escutar, olhar e sentir. O aspeto da atenção visual do Professor Acompanhador durante um exercício requer um conjunto ativo de escolhas para promover a melhor performance das alunas naquele exercício

Testemunhamos esta prática durante o estágio, quando o Professor Acompanhador, ao tocar para um exercício, realçava alguns acentos, ou abrandar o ritmo quando as alunas precisavam de um pouco mais de tempo, havendo uma constante adaptação para a musicalidade ideal. Denotando-se uma constante monitorização, análise e ajuste.

Na aula do dia 8 de fevereiro de 2022, começou com uma revisão dos exercícios mais importantes da barra e do núcleo e das variáveis de alguns dos diferentes passos.

A Professora Cooperante propôs abordar uma questão que não tinha recebido atenção suficiente nas aulas anteriores: as codas finais que por vezes são adicionadas no final dos exercícios, para, por exemplo, fazer um equilíbrio. Neste momento, a Professora aproveitou a oportunidade para explicar a diferença entre o conceito de coda a que se tinha referido e o conceito de coda relativamente ao final de muitos Bailados, a título de exemplo, é feita referência à *coda*²⁴ do Bailado Dom Quixote, o Professor

Acompanhador tocou o excerto mencionado, e depois houve um exercício de identificação de outros excertos de codas de Bailado e identificação do nome das peças e dos seus autores musicais. Foi desta forma identificado mais um momento em que o Professor Acompanhador presta uma ação pedagógica no domínio da experiência cultural, facultando no contexto de aula de TDC uma abordagem teórica e prática sobre a interligação Música e Bailado.

²³ Termo utilizado para caracterizar o processo fisiológico de receber e reconhecer sensações e estímulos que são produzidos através da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar do ser humano.

²⁴ O final do Bailado Clássico, onde todos os bailarinos principais aparecem. (Grant, 2008, p.32)

5.4.2. Lecionação Acompanhada

Conforme objetivo específico 2: Refletir sobre a importância de, enquanto docente, proporcionar em aula uma abordagem prática de interligação música/dança; Aspectos desenvolvidos nas alunas através da cooperação do acompanhamento musical do Professor Acompanhador durante a fase de Lecionação Acompanhada. Foram observados uma série de aspectos que se foram gradualmente desenvolvendo, pelo facto de trabalharem regularmente com o Professor Acompanhador, bem como uma variedade de fatores que as influenciou e as ajudou a amadurecer a nível musical, técnico e artístico, conforme representado abaixo na Figura 4.

Figura 3: Aspectos desenvolvidos com as alunas, durante a fase de Observação Estruturada



Nota: Elaborado pela autora.

Alertando regularmente as alunas para a consciência da atenção musical constante, num campo privilegiado com um Professor Acompanhador, desenvolveu a capacidade de interação com a música e maior *awareness* na sua prática técnico artística. Desta forma, os alunas evoluíram deixando de estar unicamente focadas na sua parte técnica, para passar a ouvir com consciência o piano. A partir deste trabalho em conjunto com o Professor Acompanhador, as alunas conseguiram aplicar essa experiência quando dançavam em conjunto, como foi verificado na implementação da

aula de teste onde o trabalho de uníssono é extremamente importante. "Permitiu-me desenvolver mais competências a nível musical, aprender a interagir com as linhas melódicas, tendo agora mais confiança para me expressar entre a harmonia e o ritmo". (aluna 1 comunicação pessoal, maio 27, 2022).

Uma aluna também associou a motivação de trabalhar à personalidade do pianista: "(...) o Filipe é simplesmente um pianista muito inspirador (...) na aula consigo sentir que estou mesmo com as minhas colegas a dançar num palco, em corpo de baile! A sensação de estarmos unidas pela música é muito fascinante". (aluna z – em comunicação pessoal, junho 8, 2022).

Na aula de 20 de janeiro de 2022, a Professora Cooperante comunica, durante o exercício, com o Professor Acompanhador, no sentido de solicitar a sua atenção e pedindo, por via gestual, para ser enfatizado o acento dentro, no exercício de *Battement Tendu*²⁵. O Professor Acompanhador faz a transformação musical e as alunas de forma perspicaz assimilam a correção. Após o exercício terminar, a Professora faz uma chamada de atenção para a musicalidade do exercício. Dizendo que: "(...) deverão colocar mais nuances no movimento (...) o exercício está muito flat²⁶".

O Professor Acompanhador propõe tocar novamente o exercício e pede que "(...) sejam identificadas todas as flutuações musicais". Depois deste momento, as alunas voltaram a repetir o exercício e foi notória a precisão entre os elementos técnicos, cada um deles estava perfeito na sua singularidade. Tomaram consciência que todo o exercício tem o mesmo valor, dos passos intermédios aos passos principais. Uma aluna concluiu o exercício dirigindo-se aos seus Professores constatando "(...) que sem os passos intermédios os passos principais não têm valor, e vice-versa" definindo ainda que dentro do exercício encontrou elementos como "suavidade, surpresa, alongamento e definição". Uma vez mais constatamos que a participação do Professor Acompanhador na aula de TDC atua como força expressiva e serve de bússola ao alcance das dinâmicas e de todo o espectro de movimentos concernentes aos exercícios técnicos em parceria com a Professora de Técnica. Em comunicação pessoal com a Professora Cooperante Sandra Resende²⁷ no final da aula (abril 3, 2022) em análise e discussão da mesma, a Professora sublinha que "(...) este tipo de abordagem (por parte do Professor Acompanhador) é um excelente acréscimo ao trabalho físico/técnico desenvolvido na

²⁵ Trabalho do pé, que desliza de uma posição fechada para uma posição aberta, sem levantar do chão (Grant, 2008)

²⁶ Neste contexto a palavra significa monótono.

²⁷ Professora de Técnica de Dança Clássica na EADCN

aula, permitindo às alunas consolidar as qualidades musicais (...) ficando não só mais seguras na execução técnica, mas também mais confiantes para dançar!”.

De acordo com Laranjeira (2014, p. 19), “(...) o ritmo, a dinâmica e o tempo musical demonstram a força e o caráter que os movimentos devem ter”. Foi notório durante esta fase de estágio o trabalho de sintonia entre música e o movimento, entre a tríade: Professora Cooperante, Professor Acompanhador e alunas

Conforme um dos objetivos principais de estágio, descrito no Capítulo I deste documento, “Analisar a relação entre a tríade: Professor de Dança, Professor Acompanhador e alunas, na qual se procura construir um trio de articulação num plano privilegiado de ação pedagógica para o desenvolvimento de aptidões musicais, técnicas ou artísticas específicas”. Nesta fase de estágio propusemo-nos aprofundar a nossa análise na comunicação não-verbal entre o Professor Acompanhador, as alunas e a Professora Cooperante, enquanto observadora e enquanto professora estagiária lecionando. Foram identificados ao longo da fase de Lecionação Acompanhada uma série de estratégias de comunicação não-verbal conforme apresentamos na Figura 4.

Figura 4: Estratégias de comunicação não verbal



Nota: Figura 4 representativa de 9 estratégias de comunicação não-verbal em aula, entre o Professor Acompanhador, as Alunas e a Professora de Dança. (Elaborado pela Autora).

Analisando as respostas dos entrevistados é possível verificar que o contacto visual é mencionado pela grande maioria como forma de comunicação durante a intervenção em aula. De acordo com o Professor Acompanhador Humberto Ruaz, “tem que existir uma comunicação visual entre as duas partes enquanto tocam, pois é possível dizer muita coisa através do olhar”. No entanto, a Professora Acompanhadora Mercedes Cabanach²⁸ alerta que esta forma de comunicação não é suficiente, considerando que o contacto visual é mais uma chamada de atenção para o que pode vir a acontecer.

A respiração foi também identificada como uma forma de comunicação não-verbal. De acordo com Mercedes Cabanach (em entrevista, junho 17, 2022) a respiração “é uma indicação precisa do que o músico pretende fazer (...) a respiração é algo natural antes de se iniciar um exercício (...) as respirações são também expressões musicais”. Corroborando esta linha de pensamento o Professor de TDC Fernando Duarte²⁹ afirma que “(...) há a componente vital da respiração na música ao vivo. Portanto a música ao vivo traz consigo uma respiração... que só acontece naquele momento, é importante conseguir trabalhar, ajustar-se, numa adaptação de sinergia entre a respiração da bailarina e a respiração do músico”.

Os Professores Acompanhadores Humberto Ruaz, Jorge Silva³⁰, Mercedes Cabanach identificaram em entrevista a comunicação musical como uma componente essencial. Esta comunicação é um elemento de extrema relevância no decorrer de toda a aula. Por um lado, é muito importante por parte do Professor de Dança ser claro na transmissão do exercício, sendo específico no ritmo, dinâmica, carácter, entre outros (a escolha musical poderá ser também uma escolha partilhada entre ambos, ou sugerida pelo Professor Acompanhador) no entanto se o Professor de Dança determinar um ritmo específico para um exercício, será importante haver clareza nessa transmissão. Jorge Silva em entrevista (maio 6, 2022) afirma que “aquilo que tocamos também é uma forma como nos comunicamos (...) pois influenciámos os alunos a responder de determinada maneira, a provocar uma dinâmica ou outra, a criar uma atmosfera ou outra”. Se ambas as partes forem capazes de ter a capacidade de se ouvir e de comunicar através da música, tendo o professor clareza na transmissão do exercício e o pianista total atenção ao que está a ser pedido, a forma interpretação/execução “pode até, poderosamente, substituir o diálogo”

²⁸ Professora Acompanhadora na EADCN

²⁹ Docente de Técnica de Dança Clássica na EADCN

³⁰ Professor de música e Professora Acompanhador, na ESD

Estas foram as três formas de que obtiveram maior relevância entre todos os entrevistados. São as mais indispensáveis pelos Professores Acompanhadores durante a aula de TDC. Contudo, os entrevistados mencionados e ainda Professora Luísa Carles³¹, realçaram que essas competências estão interligadas. Dando o exemplo que muitas vezes com os alunos mais novos existe dificuldade em estar atentos, por exemplo à respiração, pois ainda não conseguem controlar eficazmente essa indicação. Nessas situações o pianista tem que estar bastante mais atento, “fazer música em conjunto significa estar sempre atento ao outro para reagir, responder, contrariar ou concordar musicalmente” (Ruaz em entrevista, junho 17, 2022).

5.4.3. Lecionação Autónoma

Conforme objetivo específico 3: “Promover uma reflexão crítica sobre a leitura do movimento da sua ação expressiva na música, partilhada com o professor acompanhador”, a conscientização da turma para a importância do Pianista Acompanhador nas aulas TDC, proporcionou um melhoramento significativo no desenvolver da percepção do ritmo e da pulsação, e conseqüentemente do poder da interpretação. “Eu considero que o fato de ter professor acompanhador durante a minha formação profissional está a ajudar-me significativamente a melhor percepção do tempo, andamento, dinâmicas (...)”. (aluna W, em comunicação pessoal, junho 15 2022).

Várias alunas indicaram a segurança e a confiança relacionadas com o trabalho mais consciente e próximo com o Pianista Acompanhador. A maioria afirmou que a motivação e segurança musical do pianista as ajudou no teste no segundo período, pois significou um apoio importante em momentos de ansiedade e de stress. (Consultar Apêndice H: Inquéritos por questionário)

Também surgiu como um fator importante, o facto de o Professor Acompanhador poder ajudar em momentos em que as alunas cometem erros, nomeadamente falhas de memória, que o Professor Acompanhador pode tentar remediar dando referências melódicas do tema do exercício. Esta capacidade de reação é um apoio que pode aportar um incremento de confiança e de segurança no aluno, e relembra a ideia de Davidson (2021) quando elabora um pensamento sobre *Kinesthetic awareness*, especificando que um Pianista Acompanhador tem que estar sempre atento, pois qualquer coisa pode acontecer durante uma performance. “(...) perception of the

³¹ Professora de Técnica de Dança Clássica em várias instituições de ensino artístico especializado.

pianist's sensory engagement with the class. 'The ideal situation' occurs when the accompanist's kinesthetic, visual, and aural awareness are activated before, during, and after a ballet exercise. (...) modes of sensory awareness, (kinesthetic, visual, and aural)" (p.9). A importância que as alunas atribuíram ao apoio musical e interpretativo por parte do Professor Acompanhador vai ao encontro das afirmações de Davidson (2021) e de Côté-Laurence (2000), quando dizem que o Professor Acompanhador, dentro do meio acadêmico-artístico especializado, atua como um guia musical, promovendo a musicalidade e capacidade de interpretação dos alunos, fazendo-os evoluir para a sua singularidade do movimento.

No seguimento das nossas reflexões sobre a Lecionação Acompanhada que nos conduziram para o desenvolvimento das propostas e objetivos para a nossa fase de Lecionação Autônoma decidimos desenvolver em aula:

- A utilização de diferentes músicas para o mesmo exercício;
- Um adágio acompanhado com *Moonlight Sonata* de Ludwig Beethoven (primeiro andamento);
- A fluidez de movimento dada pela qualidade do *Legato*;
- Trabalhar o *Stacatto*.

No ponto 1. foi extremamente estimulante para as alunas, pois cada uma pode escolher uma música para um exercício específico. Tendo um Professor Acompanhador fabuloso, foi muito gratificante observar o entusiasmo para escolhas musicais e a discussão sobre a escolha para o exercício específico com o Professor Acompanhador. Algumas alunas escolheram grandes obras de Ballet, outras, músicas triviais.

O ponto 2. foi importante para terem a percepção das adaptações que o Professor Acompanhador tem de fazer na música para que ela encaixe no exercício. O exercício de Adágio foi feito com música do *Moonlight Sonata* de Ludwig Beethoven adaptada, com as suspensões e *rallentandos* necessários para o exercício marcado pela estagiária. De seguida, fizemos o exercício de escutar ao piano a obra sem adaptações. Imediatamente as alunas reconhecem no Pianista uma capacidade de interpretação e de cedência trechos de várias partes da obra, para que encaixasse na perfeição com o exercício proposto. Concluimos juntos ao piano, em reflexão com o Professor Acompanhador, que a adaptação é uma constante, que não é rara e que faz parte do seu papel promover a melhor qualidade musical em aula.

A fluidez do movimento no ponto 3. foi necessário para desenvolver a capacidade de continuidade de movimento, mesmo quando há suspensão ou pausas musicais. O

Professor Acompanhador inclusive sugeriu um desafio maior, tocando para o exercício de *port de bras*³² com um andamento muito lento. O exercício para as alunas foi não deixar o exercício ficar *flat*, e maçudo. Pelo contrário, tiveram de aplicar as qualidades de movimento inerentes ao *port de bras* e aplicar na música. Citando o Professor Fernando Duarte (em entrevista, maio 26, 2022) “Never too fast, Never too Slow”. A respiração é parte intrínseca da expressividade do movimento. Mas como refere Cavalli (2001), por vezes os bailarinos esquecem-se de respirar. Contesta “(...) sing along with the music, breathing with the melodic phrase, which often correspond with the movement phrase” (Cavalli, 2001, p. 7). Mercedes Cabanach (em entrevista, junho 17, 2022). “A respiração é algo natural antes de se iniciar um exercício, são também expressões musicais. As pausas e as respirações têm tanta importância quanto o resto”.

Na proposta 4. foi trabalhado o *staccato*, que é o oposto do *legato*. As notas não fluem umas para as outras, são destacadas. Neste sentido, antes de executarmos o exercício de *Battement Tendu*, com uma qualidade *staccato*, fomos ao piano observar o Professor Acompanhador enquanto tocava. Foi captado pelas alunas uma sonoridade seca, direta, efetiva, pontual. Foi pedido às alunas que analisassem a sonoridade e a fisicalidade do Professor Acompanhador ao piano. Concluíram dizendo que são como pequenas picadas no piano, e em relação à movimentação do Professor Acompanhador, esta foi relatada sendo a bastante assertiva, reta e direta.

Como indica Ashley (2008), a relação entre a Música e Dança tem muitas variáveis, podendo estas relacionar-se por correlação direta, coexistência, dissociação, visualização musical, pergunta-resposta, ênfase do caráter ou narrativa. Após implementação dos quatro pontos acima mencionados, foi feita uma reflexão conjunta com a Professora Estagiária as alunas e com participação do Professor Acompanhador, relativamente ao espectro de possibilidades de relação da música com a dança. Conforme Tabela 7, apresentada na página seguinte.

³² movimento, ou série de movimentos utilizando os braços passando por várias posições (Grant, 2008, p.89).

Tabela 7: Caraterísticas das possibilidades de relação da Música com a Dança

SINCRONIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura da dança corresponde à estrutura da música; • O tempo da dança é o mesmo da música; • A dança usa os mesmos acentos e dinâmicas da música.
OPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • O tempo e qualidade da música e da dança estão em contraste; • A dança altera os acentos, não se aliando aos acentos fornecidos pela música; • A organização formal da música é ignorada; • A dança e a música apresentam disparidade estilística.
ASSIMILAÇÃO (mistura das anteriores)	<ul style="list-style-type: none"> • O uso do esquema métrico é aliado à fluidez rítmica, enunciada por algumelemento específico da música, como a melodia; • A dança não se sustenta numa relação estética com a música, mas misturam-setécnicas de forma subtil e flexível; • A força da relação entre a música e a dança recai nas várias combinações epermutas disponíveis.

Nota: Adaptado pela Autora segundo Sawyer (1985, pp. 24-27).

CAPÍTULO VI- REFLEXÃO CRÍTICA

O Professor Acompanhador de Técnica de Dança Clássica é um profissional especializado na área. Tradicionalmente, o acompanhamento de piano ao vivo numa aula de TDC, é fundamental no percurso de aprendizagem dos alunos em instituições de ensino vocacional, contribuindo para um campo privilegiado de desenvolvimento de aspetos técnicos, artísticos e musicais. O Professor Acompanhador, neste relatório um pianista especialista - ou *Repetiteur* de acordo com Humberto Ruaz em entrevista com Costa (2022) - foi estudada na sua função no ensino artístico dentro de uma instituição de ensino especializado em Dança, a Escola Artística de Dança Conservatório Nacional (EADCN).

Neste estágio, foram compreendidas e analisadas as diversas competências que são associadas ao Professor Acompanhador como a audição, leitura à primeira vista, capacidade de leitura e de simplificação, visão periférica, a adaptabilidade, o trabalho em equipa entre muitas outras competências específicas e fulcrais para um bom profissional desta especialidade.

Este estágio sublinhou a pertinência do vínculo da Música e a Dança, mas revelou outros aspetos tácitos, inconscientes, e particulares da relação entre o Professor Acompanhador, o Professor de Dança, e as alunas. Esta trílogo, ou triade e interdependente dentro de uma prática artística, revelou-se um sistema mutável e dinâmico que, e em tempo real promove uma relação em que o Professor Acompanhador, a Professora de Dança, e as alunas, desenvolvem um aprimoramento da musicalidade dentro de uma aula de TDC. Este consciencialização da música e o seu impacto na performatividade das alunas através de uma técnica de dança, estimula uma adaptabilidade imediata às necessidades artísticas e técnicas de uma Arte performativa e em constante evolução

Quero por fim, dar conta daquelas que foram as principais conclusões desta investigação.

Este relatório resulta do programa de Mestrado em Ensino de Dança e, portanto, foi para mim um renovado processo de aprendizagem. Como professora é fundamental refletir sistematicamente sobre a prática e elaborar este trabalho é exemplo disso, como tal, para mim essas conclusões terão eco na minha prática docente futura

Deste modo concluímos que esta investigação permite reforçar a colaboração entre Professor Acompanhador e Professor de Dança deve ser estreita, cooperante e permanentemente ativada, e por isso o processo de ensino aprendizagem deve ser desenhado em cooperação e articulação entre estes dois agentes pedagógicos em equipa, de forma dinâmica. Acresce o facto de que o acompanhamento de piano ao vivo numa aula de TDC revelou-se fundamental no percurso de aprendizagem das alunas, deste modo a relação intrínseca da tríade é relevante no processo de ensino- aprendizagem, observando-se mais-valias para professores e alunas. Finalmente, do ponto de vista global a comunidade de dança deve olhar para a tríade como uma relação intrínseca e essencial para um desenvolvimento integral na formação artística.

Consideramos fundamental partilhar aquilo que examinamos serem os próximos passos que esta investigação permitiu trazer para o nosso campo de pesquisa: é relevante continuar a dar visibilidade a esta área de investigação; considera-se pertinente dar a conhecer estes resultados à comunidade educativa dando continuidade ao trabalho executado até à data, de reconhecimento do pianista como Professor Acompanhador. Refletir sobre a importância da formação / cursos de especialização para Professores Acompanhadores, e por fim aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de comunicação existentes na tríade com vista a melhoria da prática pedagógica e artística

..

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva (2005).
- Bloom, L. A., & Chaplin, L. T. *The intimate act of choreographie*. Dance Books (1982).
- Bourcier, P. *Uma História da Dança no Ocidente*. Martins Fontes (2006).
- Buckroy, J. *Anorexia & Bulimia: Your Questions Answered*. Element Guide Series (1996).
- Cavalli, H. *Dance and music; A guide to dance accompaniment for musicians and dance Teachers*. University Press of Florida (2001).
- Chapman, K. et al. (1994) *Music. Major examination syllabus. Elementary for girls and boys*. Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- Chapman, K. et al. (2002) *Music for Your Ballet Class*. Vol. 1. Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- Chiantore, L. *História da técnica pianística*. Alianza Música (2001).
- Costa, B.M. *A minha Companhia: Aprender a ver a música a dançar* Humberto Ruaz [Brochura]. (2020)
- Côté-Laurence, P. *The role of rhythm in ballet training*. *Research in Dance Education*. 1:2, 173-191, DOI: 10.1080/713694263 (2000).
- Crow, S. *The ballet class educating creative dance artists?* Roehampton University (2020).
- Craine, D & Mackrell, J. *The Oxford Dictionary of Dance*. Oxford University Press (2010).
- Damasio, A. *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt, Inc. (1999).
- Davidson A. 'The cycle of creativity': a case study of the working relationship between a dance teacher and a dance musician in a ballet class. *Research in Dance Education*, DOI: 10.1080/14647893.2021.1971645 (2021).
- Dewey, J. (1910) *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Eliza G. Minden, *The Ballet Companion*. Fireside Books/Simon & Schuster (2007).
- Fazenda, M.J. *Dança teatral: Ideias, experiências, ações*. (2ª ed.). Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa (2012).

Feuillet, R. A. *Choregraphie Ou L'Art De Decrire La Dance Par Caracteres, Figures Et Signes Démonstratifs*.

Fernandes, J. *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea no 3o ano do curso básico de dança da escola de dança do orfeão de leiria*. Relatório final de estágio. Instituto Politécnico de Lisboa (2014).

Gilbert, A. *Creative Dance for all ages – a conceptual approach*. Human Kinetics (2015).

Hiernaux, J.-P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva (2005).

Homens, J. *Apollo's Angels: A History of Ballet*. Paperback. (2010).

Maringberg e Aviv, *Dancers' Somatic of Musicality*. [Faculty of Dance, The Jerusalem Academy of Music and Dance] (2019).

Máximo-Esteves, L. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora (2008).

Paavola, S. & Hakkarainen, K. *Triological processes of mediation through conceptual artefacts*. A paper presented at the Scandinavian Summer Cruise at the Baltic Sea (theme: Motivation, Learning and Knowledge Building in the 21st Century) (2004).

Ruquoy, D. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva (2005).

Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva (2005).

Sawyer, E. *Dance with music: The world of the ballet musician*. Cambridge University Press (1985).

Tavares, J. e Alcatrão, I. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Almedina (2005).

Topf, Nancy. *Topftechnique*. <http://www.topftechnique.com> (2008).

Vaganova, A. *Basic principles of classical ballet: russian ballet technique*. Dover Publications (1969).

Van Manen, M. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press (1991).

Villa, R., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. SAGE Publications (2004).

Xarez, L. *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Edições FMH (2012).

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista a Bárbara Griggi

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

Um acompanhador numa aula de TDC é o elemento de suporte com o qual o professor consegue imprimir a dinâmica musical, física e técnica assim como a interpretação artística desejada ao exercício como de toda a aula.

2. Qual a importância da música ao vivo na aula de Técnica de Dança Clássica?

Primeiramente será sempre o som através da vibração do instrumento tocado ao vivo em que a responsabilidade do músico acompanhador na escolha do trecho musical dentro do espírito do exercício e na execução com tempo e acentos musicais pedidos pelo professor vai valorizar a aula em vários aspetos.

3. O que difere uma aula com música gravada de uma aula com música ao vivo?

A diferença consiste que a música gravada é transmitida por uma máquina que apresenta sempre as mesmas dinâmicas retirando ao professor a sua própria criatividade ficando escravo da própria máquina mas ao aluno retira-lhe a capacidade de resposta a diferentes dinâmicas dentro do próprio exercício. Ou seja, ao fim de algum tempo tudo se torna monótono porque nem sequer existe a capacidade de responder a estímulos novos.

4. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC numa aula com Professor Acompanhador?

Pois é mesmo de dinâmica que se trata numa aula com acompanhador musical porque é o professor que determina a velocidade e intensidade do exercício através do suporte musical. Dando o exemplo quando o objetivo seja atacar a nota musical no princípio, durante ou no fim são coisas completamente diferentes. Vão dizer que com música gravada também o podem fazer, mas acontece que nunca vão conseguir mudar o tempo de duração da nota musical no momento.

5. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC quando utiliza música gravada?

Como foi dito anteriormente a dinâmica é em função do que está gravado e o que o professor pode fazer é desdobrar tempos musicais mesmo depois de escolher a música adequando espírito e no tempo, mas o que vai acontecer é que ao fim de algum espaço temporal deixa de existir o fator surpresa a cada nota musical e o professor perde a sua capacidade de criar e improvisar em função do rendimento dos seus bailarinos.

6. Há alteração na dinâmica da aula quando não existe Professor Acompanhador? Que alterações são essas?

Uma aula de dança clássica é sempre um momento de aquisição que necessita de concentração e motivação. Por experiência sabemos que alunos e bailarinos descem a sua capacidade de motivação sem música ao vivo mesmo quando o professor tem a aula bem planeada musicalmente atrás de um instrumento mecânico qualquer. Também sabemos quando encontramos a simbiose entre professor, acompanhador e bailarinos por vezes é inacreditável o rendimento que estes conseguem obter porque muitas das vezes é o próprio acompanhador musical através da sua qualidade artística que consegue trazer uma classe ou até uma companhia para cima psicologicamente quando o cansaço está instalado valorizando o trabalho do professor e dos bailarinos.

7. As alterações em aula sem Professor Acompanhador, num balanço global são positivas ou negativas?

Sem acompanhador musical as alterações são sempre negativas para os bailarinos como temos vindo a dizer e especialmente uma delas senão a mais importante na parte psicológica. Para além das outras que já mencionamos, a resposta física e interpretação técnica e musical do movimento é sempre inibida pela falta da qualidade do som de um instrumento musical tocado ao vivo.

APÊNDICE B: Entrevista a Fernando Duarte

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

Bom é indiscutível, diria mesmo que quase que não faz sentido que não haja um pianista acompanhador, porque se formos a ver... no seu início na sua formação no seu protocolo, desde sempre há um acompanhamento de um músico, porque o músico e o professor trabalham em conjunto para a construção de um exercício ou da matéria que é dada na aula. Portanto, se há uma música pré-gravada, há sempre uma adaptação do professor para aquela música em si. E a música insista no trabalho está estanque, ritmicamente, acusticamente, em termos também de dinâmica e textura, fica estanque e isso limita no fundo. É uma componente de limitação para o desenvolvimento em pleno das capacidades, quer técnicas, quer artísticas.

Portanto, quanto menos criamos essa limitação para que o potencial seja pleno devemos utilizá-lo. Claro que existem restrições financeiras, e não só, também de recursos, que cada vez há menos porque ser pianista acompanhador para uma aula de Técnica de Dança Clássica é completamente diferente de ser um pianista solista, por exemplo. Acima de tudo, tudo o que faça limitar a expansão da capacidade técnica e artística é de evitar.

2. Qual a importância da música ao vivo na aula de Técnica de Dança Clássica?

A música ao vivo traz uma componente extraordinária! No exame de alunas do 8º ano foi tocado piano mais violoncelo, eu e a Mercedes achámos que seria importante adicionar uma outra textura uma outra sonoridade que também prima um gatilho do alcance. O bailarino tem de perceber que tem que trabalhar no sentido de ter um alcance de cada vez, de criar um novo limite, um novo alcance, na sua forma de comunicar, na sua forma de assegurar a sua técnica e de passar uma mensagem! Os artistas na minha ótica, passam mensagens. E também há a componente vital da respiração na música ao vivo. Portanto a música ao vivo traz consigo uma respiração... que só acontece naquele momento, é importante conseguir trabalhar, ajustar-se, numa adaptação de sinergia entre a respiração da bailarina e a respiração do músico. Eu acho que é uma ferramenta importantíssima. Envolve uma organicidade na qualidade de movimento quando existe esta componente fulcral de cumplicidade entre as alunas e a pianista, como viste que foi o caso.

3. O que difere uma aula com música gravada de uma aula com música ao vivo?

Posso dividir isso em duas componentes: Há uma limitação da parte do professor que acaba por ter que pensar numa coreografia que se adeque aquela música gravada... se isso acontece num espaço temporal largo, isso vai obrigar a que o professor por vezes faça a repetição das mesmas músicas, porque senão tem de perder um tempo extra, que por vezes não o tem, de preparar a aula consoante a música que tem gravada. Isto pela parte do professor e que obviamente se reflete nos alunos. Da componente que eu vejo para os alunos limitativa, que eles ficam com uma memória física consciente às vezes, mas muitas vezes inconsciente, de que a música é aquilo e de que o corpo só reage aquele tempo, por isso é que eu acho que a música ao vivo permite que eles estejam abertos e disponíveis para reagir à música, e não copiar aquilo que já conhecem previamente.

4. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC numa aula com Professor Acompanhador?

Bom, com a Mercedes que já tem algum tempo que trabalho com ela temos uma sintonia muito grande. Temos uma entrega muito, muito particular, que permite que ela entenda quando eu começo a criar um exercício ou ela me propõe uma música e eu altero o exercício com a música para ambas as partes. Há uma comunicação e opção de escolha musical de ambas as partes, e só faz sentido assim. Mesmo quando tenho aulas com outro pianista, seja nos contextos em escola ou em companhias convidadas. Acima de tudo, gosto de apresentar, de demonstrar com clareza o tempo e a dinâmica que se pretende com o exercício e depois, acima de tudo, gosto também de permitir uma liberdade de repertório... que nem todos os ministros são iguais, portanto a pianista sente que pode trazer algo que complementa esse exercício eu considero bem-vindo, eu trabalho nesse sentido.

5. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC quando utiliza música gravada?

Quando comecei a dar aulas, na Academia de Dança de Setúbal, que é a minha escola! Em 2008 tive dois anos letivos também a trabalhar com a turma finalista e foi só com música gravada. Nesse momento, porque houve automaticamente um processo mais coreográfico, a aula é sempre um processo coreográfico também...mas há um

processo mais vincadamente coreográfico, na medida em que a música é aquela...uma coisa que não gosto quando estou a dar aula com música gravada, é parar a música a meio, se é uma faixa completa eu gosto de pensar no exercício até ao fim e eu transformo isso como já uma interpretação, quase como uma mini...pré performance. Não é? O que interessa é que temos esta música...então o que é que podemos extrair dela? Tento levar à prática aquilo que Balanchine dizia, ou seja, a música deve ser visível e a dança deve ser escutada e como há bons CD's de música gravada...não é o ideal, mas não quer dizer que seja uma ferramenta de fraca qualidade. Portanto procuro obter músicas boas e trabalhar essas dinâmicas, principalmente com base com estudantes é preciso ter um certo cuidado exatamente por causa da tal questão da memória física. Mas trabalhando já com alguma maturidade gosto que eles também se divirtam e que extraiam a substância daquela música. Nesta questão temos de ser pragmáticos, não é? É aquilo que temos, vamos fazer o melhor que podemos.

6. Há alteração na dinâmica da aula quando não existe Professor Acompanhador? Que alterações são essas?

Há uma desconexão, há um corte. Ou seja, tenho um pianista e o tempo está errado ou os alunos estão atrasados paramos, eu demonstro e o pianista segue e os alunos compreendem. Mas não quer dizer que eu com música gravada, e se considerar que os alunos não estão a executar o exercício corretamente também coloco pause e play, e demonstro que se pretende. Mas obviamente que todo esse tempo provoca uma desconexão, ou seja, umas interrupções ou umas suspensões de uma dinâmica. E isso é que é parte também de um dos fatores mais prejudiciais, na medida em que consome tempo. E tempo, num contexto de formação que é fundamental.

Relativamente às respirações, dinâmicas ou tempos andamentos por exemplo para as *pirouettes* ou no *allegro*, com música gravada não conseguimos por vezes chegar a todos os alunos. Há sempre giradores mais rápidos ou mais lentos, ou alunos com mais *ballon* que outros. Mas é engraçado que agora no final do exame as alunas ofereceram-me esta t-shirt com uma das minhas máximas que eu lhes quis incutir que diz: *Never too Fast Never to Slow*. Ou seja...não estou a dizer que devemos criar limites impossíveis. Mas se tivermos esta disponibilidade... que às vezes uma música para os *grands battements*, mas está muito rápida...eu gosto sempre de experimentar primeiro, vamos tentar pelo menos, compreender como é que nós o podemos fazer mais rápido. É o mesmo que acontece nos grandes saltos. Embora aí às vezes tenha dificuldade de encontrar bom

tempo.... Lá está! Pela respiração o pianista consegue acompanhar os saltos, um bom pianista consegue acompanhar e perceber que uma aluna salta mais que a outra, precisa de uma dinâmica de impulso para o allegro ou precisa de uma respiração entre cada *pirouette*.

7. As alterações em aula sem Professor Acompanhador, num balanço global são positivas ou negativas?

Negativas indiscutivelmente. Ter um pianista que compreende, está disponível para perceber que a sua performance é uma performance partilhada, que a aula é um trabalho coletivo. Acontece em aula uma performance partilhada num esforço comum. Como os americanos dizem, *Common Ground*, estamos todos a pisar o mesmo solo

APÊNDICE C: Entrevista a Filipe Macedo

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

É de maior importância a presença do acompanhador numa aula de TDC! As suas propostas musicais, baseadas nos exercícios propostos pelo professor, são um contributo fundamental para a evolução dos alunos.

Qual a importância da música ao vivo na aula de Técnica de Dança Clássica?

A música ao vivo é uma inspiração! Inspiração que proporciona aos alunos uma maior evolução ao nível da musicalidade, ritmo, dinâmica, fraseado e interpretação da dança clássica!

2. O que difere uma aula com música gravada de uma aula com música ao vivo?

Numa aula com música gravada, cabe ao professor fazer as escolhas musicais e, baseando-se nestas, criar os exercícios da aula. Numa aula com música ao vivo, cabe ao acompanhador fazer as escolhas musicais, baseadas nos exercícios propostos pelo professor. O processo é inverso e, neste caso, o professor não depende da música para a elaboração da aula!

3. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC numa aula com Professor Acompanhador?

Numa aula com acompanhador a dinâmica da aula é ideal! Além da total disponibilidade proporcionada ao professor para guiar os seus alunos, acresce ainda o contributo dado pelo acompanhador, ferramenta fundamental para a evolução dos alunos na dança clássica.

4. Como é a dinâmica de aula do Professor de TDC quando utiliza música gravada?

Numa aula com música gravada, o professor acaba por exercer duas funções: professor e acompanhador musical, o que, naturalmente, interfere na dinâmica da aula! A disponibilidade do professor é reduzida.

5. Há alteração na dinâmica da aula quando não existe Professor Acompanhador? Que alterações são essas?

Sim, há alteração na dinâmica da aula sem acompanhador! A constante mudança de papel (professor/acompanhador) exigida ao professor gera inquietude e distração nos alunos!

6. As alterações em aula sem Professor Acompanhador, num balanço global são positivas ou negativas?

Num balanço geral, as alterações são negativas.

ANPENDICE D: Humberto Ruaz

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

A música da dança para mim tem dois aspectos fundamentais, um é a aprendizagem. Portanto, o aluno está a aprender a sua aula diária. E outra coisa é a performance. A música de performance que tu sabes que eu posso tocar vai para música ao vivo, para ou para um espetáculo de dança. Aí o contexto é completamente diferente. Muitas vezes a música que é tocada para uma performance não tem nada, rigorosamente nada a ver com movimento, enquanto que a música para uma aula de dança, seja ela a técnica de for. Estamos a falar, nomeadamente dança clássica, técnica russa, francesa, inglesa, americana, etc. Aí tem que haver um propósito desse tipo de conhecimento, que o pianista deve ter daquilo que é requerido para vocês, dependendo do exercício, e adequar a música para esse exercício. Essa adequação tem imensos níveis, conforme o teu conhecimento tem esses níveis e quando eu estou a falar em imensos níveis, estou a falar nomeadamente, por exemplo, uma das coisas da pulsação. A pulsação é dada pelo professor.

O professor sabe qual é minimamente o andamento requer aquele exercício, mas depois a música que pode ser adequada a esse exercício pode ter, pode ter imensas vertentes. Pode ser uma música popular, pode ser uma coisa, nomeadamente. Já especificamente falando, digamos, da música em si: eu posso colocar um, dois por quatro. Mas posso o seis por oito pode também servir. Portanto, tudo pode servir, incluindo o próprio modelo musical. Eu posso tocar jazz, assim eu posso tocar um fado, eu posso tocar uma valsa, eu posso tocar uma Mahler, eu posso tocar Beethoven.... desde que eu entenda que essa música serve esse determinado exercício. é de. Hoje há uma especificidade muito interessante que eu acho, que isso já requer experiência, de acompanhar. Que é a responsabilidade de dar ao aluno na aprendizagem, e esse para mim, é um dos papéis fundamentais do pianista acompanhador. É poder proporcionar ao aluno um espectro enorme de variedade musical. Porque, na verdade, o aluno mais tarde, quando for dançar, ele vai apanhar tudo. Ele vai apanhar música clássica, vai dançar com fado, vai dançar com música contemporânea. Ele vai dançar com um espectro enorme.

E um papel responsável, que eu acho que deve ter o pianista acompanhador é poder dar a conhecer ao aluno todas as vertentes e todos os aspectos da música, em todos

os seus modelos, em todas as suas formas. E depois, dentro disso, ainda tem outra especificidade, que é brincar. Porque brinco eu quando digo brincar, é brincar com audição do aluno. Porque para um aluno de dança a música é importantíssima. Enquanto tu estudas para música, tu tens em inúmeros, disciplinas que te vão formar o teu conhecimento, que depois tu passas para o teu instrumento.

Na dança, o bailarino trabalha com o ouvido, na dança é uma coisa auditiva. Portanto, quanto mais conhecimentos o bailarino tiver em termos de música melhor é a sua adequação para depois se poder inscrever no movimento. E quando estou a falar nessa responsabilidade, depois de, digamos, dessa escolha musical ser realizada. De tu poderes tocar um fado para uns *pliés*, poderes tocar um trecho de uma ópera, um trecho de uma sinfonia. Seja como for, tu deves, a particularidade e habilidade de poderes brincar com o aluno no sentido de proporcionar pausas, proporcionar-lhes variadíssimos elementos musicais. Isso é riquíssimo, riquíssimo na aprendizagem do aluno, porque ele no fundo vai apanhar na sua vida toda, todo esse tipo de acentuações síncronas. Olha, num caso, por exemplo, o famoso momento de quando abre a Sagração da Primavera, que foi um escândalo. Aquela partitura está escrita em dois por quatro, que é uma coisa de quatro colcheias simples. O que ele fez? Ele colocou acentos, desfasados que foi uma peripécia. E uma coisa que é tão quadrada, tu ficas completamente baralhado, e isso é muito interessante. Poderes desde muito cedo brincar com os alunos, porque estás a trabalhar com o ouvido do aluno, e o aluno está-se a adaptar a todo um espectro musical que lhe vai fazer falta.

Portanto, essa especificidade só pode ser feita com algum tempo de maturidade e na minha opinião, tem que conhecer o movimento, tem que conhecer inclusive o próprio professor. Quanto melhor for a parelha, assim melhor se trabalha para poder proporcionar aos alunos este tipo de ferramentas que são essenciais, seja a música, depois da escolha da música, seja ela contrastante, seja ela síncrono, seja ela com silêncios.

Há um espectro enorme que tu vais aprender em termos teóricos numa aula de música e que depois vais aplicar isso na tua audição ao ouvir a música.

2. Quais são as especificidades de um pianista que acompanha uma aula de Técnica de Dança Clássica?

Para já, o conhecimento do movimento. Isso é essencial. Conhecer o que é que é uma aula de dança, toda a sua nomenclatura e aquilo que os exercícios requerem.

Depois também há uma coisa essencial que a dança vai buscar à música muita da terminologia. E essa terminologia, dando exemplos *allegro*, *grand allegro* o *adágio*. Que são, que são terminologias musicais, mas que não se coadunam na dança conforme nós temos no nosso espectro musical. E isso tem que ser sabido pelo pianista.

É uma adaptação, porque para nós (músicos) tem haver tudo com um espectro de velocidade e com uma bela obra, mas que para vocês (bailarinos) é outra coisa. O adágio é um movimento lento, e para nós também é um movimento lento, mas quer dizer há muitos tempos de adágio... há os andamentos lentos, os moderados e os rápidos, mas entre eles há um espectro enorme de pulsação. Portanto, esse é um dos aspetos fundamentais: perceber a pulsação que é requerida, o conhecimento do movimento que já disse. Portanto, o conhecimento daquilo que está a fazer, falando da TDC. Mas a dança contemporânea, que eu acho muito mais apelativa, requer o tipo de conhecimentos, porque aí tu podes aplicar compassos diferentes daqueles que utilizam, quase que é uma coisa. É outro panorama, e podes utilizar setes, noves, onzes...etc etc. E também tens que perceber da poda, como se costuma dizer, porque o fraseamento musical, nomeadamente e já que falando, a TDC o seu fraseamento é uma coisa que se chama quadrada ... pode ter três oitos, enfim. Mas é nomeadamente é uma forma particular. Enquanto, por exemplo, em contemporâneo tu dificilmente às vezes encontras coisas quadradas. Eu estou a lembrar, por exemplo, da técnica Graham em que tu fazes 16 tempos para um exercício e tens mais quatro tempos de transição e começar do lado esquerdo. Esses quatro tempos é como se fosse um parêntesis para o exercício todo começar do outro lado.

O acompanhador não deve a meu ver a tocar tudo igual do princípio até ao fim. Aqueles quatro tempos não devem ser uma paragem, mas sim uma nova introdução, uma pontuação para aquilo que vai acontecer para um determinado tema. Se tu quiseres, imagina que eu tenho. A partir dos 16 pode voltar ao tema, na perna esquerda, mas aqueles quatro não fazem. Não fazem parte disso. Quem diz isso, diz também em TDC, acontece imensas vezes quando há grupos, há vários grupos que estão a fazer diagonais e é preciso quatro de entrada. Portanto, a música no fundo parte-se, está partida. Tu sabes que a música é um enorme manipulador de emoções. Tu vês a música de uma determinada maneira, conforme o teu conhecimento da vida. Uma música que é bonita para mim para ti é feia.... Acontece que dentro da dança... “aquilo era giro e tal, mas falta ali em qualquer coisa” é a música que nos dá isso. E é de facto nessa diagonal que eu estava a falar. Se eu não ligar a esses quatro tempos, se eu estivesse ali a desbobinar

a música não é correto.

Não te sentes tão bem, organicamente e espiritualmente falando, do que se houvesse de facto aquela ligação que deve haver para com o movimento. Isso são detalhes mínimos, mas que se vive em dança, são muito específicos fazem muita diferença. Portanto, esses são alguns elementos essenciais. Depois, obviamente, uma das coisas é a regularidade da pulsação, que o pianista deve ter. Perceber a métrica dos exercícios, e adequar essa métrica dos exercícios musicalmente e depois devo poder oferecer, ter o conhecimento suficiente para poder oferecer o tal lado que vocês imensamente precisam de descoberta da música, de vos dar tudo.

Que vos eleva a um patamar acima à técnica que estão a executar. Que seja uma coisa ativa e que não seja uma coisa passiva, porque há ali um par pedagógico que é muito importante. O músico acompanhador para dança, sempre foi visto como uma coisa menor. Era muito aquela imagem daquele pianista a” tocar aquela valsa muito quadrada, se não o bailarino não percebe”. Eu sou completamente contra isso. Portanto, a valsa pode ser tocada como tu quiseses e deve ser dada ao aluno de várias formas, porque é isso que te vai formar o ouvido. E é isso que vai fazer com que tu, mais tarde, tenhas melhores aptidões para inscrever qualquer tipo de movimento. Seja ele coreográfico ou não. Portanto, há uma série de elementos que são importantíssimos, detalhes que são importantíssimos, mas é importante que o pianista tenha esse conhecimento. E em Portugal, por exemplo, não há cursos acompanhando também. Já agora, podes ficar com a minha história. Eu já te devo ter contado, e eu fui fazer um. Fui tocar uma coisa no São Jorge, e havia uma professora que era Teresa Chaves (penso eu) e estava também a fazer um espetáculo de dança moderna, viu-me tocar. E perguntou-me se eu não queria tocar para dançar. Eu disse ok vou experimentar. O que me fez ficar na dança foi a discrepância que havia entre o que o professor me pedia e aquilo que era requisito ao movimento.

Ou seja, pediam-me um, dois por quatro e cantávamos seis por oito, pediam uma bazuca e afinal era uma polonaise. Nos tempos musicais, por exemplo, as frases e os tempos para vocês de dança... quatro compassos de entrada, os quatro compassos de entrada para mim eram 16. Eu não entendia o que é que aquelas pessoas queriam. Isto é puramente verdade, eu disse para mim “eu não me vou embora daqui sem perceber o que é que esta gente quer”. É a minha forma de perceber o que é que aquela gente queria, foi olhar o movimento e criar um movimento. Que é uma coisa importantíssima para dança, a improvisação.

A veleidade do pianista ao ponto de qualquer improvisação, ter a qualidade de poder olhar para o movimento e criar qualquer coisa ou através da sua auto recriação, ou através de uma partitura, poder modificá-la. Que é outro espectro também importante, pegar numa partitura, e poderes dar a volta e rearranjar a partitura para servir aquele exercício, aquele movimento, a improvisação é crucial.

APÊNDICE D: Entrevista a Luísa Carles

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

Ok, posso me focar um bocadinho ainda na experiência de hoje? Hoje eu dei uma aula para Técnica de Dança Clássica. Esta aula, um bocadinho mais simplificada, aplica-se também a uma escola que trabalha com gravação. A aula hoje foi brilhante porque o aporte do pianista é mais do que 50%. Quando eu cheguei ao trabalho para uma aula com um acompanhante eu me entrego nas mãos do músico e eu só lhe digo quais são as dinâmicas que eu quero e quais são os acentos. Quero o acento, força esquerda, centro dentro. Ou seja, eu vou procurando no pianista aquilo que ele me vai dar para que o meu exercício funcione. Hoje foi fantástico. Fantástico porque o mesmo exercício feito ...e repara, tu podes imaginar que numa aula eu marquei isto em três por quatro, mas apeteceu-me quatro por quatro. Como é que eu vou fazer? O maestro está ali para te ajudar. O maestro para aportar pelo menos 50% numa aula. E eu acho que é importantíssimo. Acho que se está a perder um profissional, que não é só um pianista, não é só um acompanhador, é um professor também.

Ou seja, o pianista também me está a acompanhar, mas ele está a levar aos bailarinos que estão a exemplificar e que estão a aprender e que estão a ouvir tudo o que eu transmito. Ou seja, vão saber o que é um *rallentando*, tudo o que é a terminologia da música ligada à dança. Os *rallentandos* o *pizzicato*. O que é que é mais lento? O que é que todas essas coisas, todas essas terminologias que nós usamos no movimento, é transmitida por meio da dança. Isso é que faz uma aula brilhante. Repara, um professor e eu quando eu preparo uma aula sem acompanhador, vou buscar a música e depois eu faço a aula para a música, ou seja, essa é uma das minhas estratégias e eu já conheço todas as minhas músicas e mais alguma coisa, mas sempre vou buscando aquela música especial, daquele ritmo especial daquela, sem toda aquela dinâmica. E pareço uma doida à procura de não sei quantos DVD 's para poder chegar a uma aula final.

Mas a verdade é que vale a pena, porque tu vais ganhar ao final, vais perder muito tempo a procurar música, para ganhar aquilo que tu pretendes do exercício. Um exercício. Um professor não pode pretender que vai para uma aula de dança clássica e vai vomitar passos. Tu vais preparando um trabalho de base, ou seja, tu tens uma sequência de como tu queres chegar a um objetivo final. Nós temos um princípio base da aula, barra, centro e allegro. Numa aula, tu tens imensas dinâmicas que preparas na

barra que vão ser aplicadas no centro depois das *pirouettes*, depois no *allegro*, depois moldagem e por aí fora. Tu vais preparando a tua aula. O que acontece se tu vais na mesma, na mesma rotina musical de uma gravação? Tu não tens dinâmicas! Tu vês que às vezes alguns CD's não têm sequer *rallentandos*. Tu não tens boas respirações. Às vezes são demasiado, são muito marcados (som de batida, a contagem de segundos na madeira) o alunonão tem sensibilidade numa aula muito marcada essas coisas a mim me fazem sofrer e há momentos em que eu paro a música e canto, mas a questão é que eu saco dos meus “cantaloralres” e eu chego lá, tiro do aluno aquilo que eu pretendo.

Porque não posso depender de uma gravadora. É assim, me acontecem várias coisas, ou seja, e eu acho que o que não te dá a música gravada é a alma, que terá um pianista, um pianista, até ligar uma música a outra com uma facilidade maravilhosa é excepcional. O maestro não é um profissional que pode ser dispensado. Não pode ser. Não pode ser dispensado e está a ser dispensado. Neste momento as grandes escolas estão a fazer exames com gravação... que se chega a um ponto de que tu dizes hello!! Como é que é possível? Como é que é possível para sacar o melhor de um aluno, que se apresentar no exame... o que será o melhor que ele te poderá dar depois de um ano de preparação com CD's?

APÊNDICE E: Entrevista a Jorge Silva

1. Quais são as especificidades de um pianista que acompanha uma aula de Técnica de Dança Clássica?

Flexibilidade de personalidade. Onde eu vou inclui também paciência, muita paciência e calma, tranquilidade, tudo isso. A segunda é ser capaz de não depender de um papel ou tocar, de uma partitura. Ou seja, ter capacidade de ter repertório na cabeça, e poder atuar naquele momento. A terceira capacidade de reação. Seja, a estímulos novos dados pelo professor, seja aos movimentos dos bailarinos. Quarto, eu diria que o domínio do instrumento, qualquer que ele seja, tem de ser importante. É tão sensível ao movimento, mas precisa dominar o instrumento para fazer tudo fluir. E uma que é relacionada com a primeira, que é ser capaz de improvisar.

2. O Professor Acompanhador, influencia de alguma forma na aprendizagem dos alunos no ensino artístico vocacional?

Sem dúvida absoluta. Obviamente, acho eu, o mais óbvio, é a cultura geral, a cultura musical dos bailarinos e dos estudantes. Num curso vocacional tem a disciplina de música, mas o que eles ouvem mais vezes durante o dia todo, repetidamente, todas as semanas, todos os anos, é a música dos acompanhadores. E se os acompanhados puderem fornecer uma bagagem sónica de diferentes linguagens, diferentes estilos, de modo a que eles tenham em contacto com diferentes linguagens, acho que isso enriquece bastante. A segunda tem que ver com o ponto de vista motivacional. Estar numa aula e ouvir uma música que nos enche de...inserir aqui uma emoção....seja alegria, seja amor, seja tristeza ou o que quer seja, mas uma coisa que nos ajuda ao movimento. Acho que essa parte motivacional acho muito importante. A terceira, vagamente relacionada, tem que ver com a parte anímica da aula, a parte como o ritmo da aula se passa.

Se nós temos um pianista que demora a procurar as partituras, ou toca música muito aborrecida, a aula não se desenvolve e muitas vezes o professor e o pianista são os dois corresponsáveis pela energia da aula, pela maneira como o ritmo da aula se processa. E um pianista pode elevar o ritmo da aula, atendendo ao professor elevar ou, pelo contrário, baixar.

3. Consideras a respiração na música?

Há um termo técnico chamado *rubato* e que quer dizer roubado, ou seja, de alguma maneira põe o tempo mais fluido, digamos assim. Enquanto estudantes de piano

ou de música, nós aprendemos não só através de gravações que ouvimos de experiências, mas daquilo que os nossos professores nos passam em termos de conclusão harmônica, em termos de melodia. Como é que esse *rubato* deve ser feito, Musicalmente. Isto é uma coisa que teve grande apogeu no século XIX. Mas é uma coisa que vem de muito antes. E isto do tempo, ser uma coisa muito fluida é mais do romantismo onde se dá viragem, um *rubato* mais forte. Mas isso está muito presente não só nas músicas da altura, como também nos bailados. Quando nós temos um Chopin, um Tchaikovsky, há um atraso que faz com que a música respire desse ponto de vista. E nós, habituados a isso desde pequenos, ouvimos dançarmos dessa maneira. Em contexto de aula essa respiração faz parte também dessa cultura musical que passamos aos bailarinos, mas é bidirecional, porque nós estamos a usar essas expressões à espera que os bailarinos reajam. Em anos mais avançados nós olhamos para eles e eles dão-nos a indicação de quanta respiração é necessitam, ou seja, recebemos de volta esse estímulo, essa mudança de tempo.

APÊNDICE F: Entrevista a Mercedes Cabanach

1. Qual a importância do Professor Acompanhador na aula de Técnica de Dança Clássica?

Temos primeiro que tudo estabelecer entre pianistas e professores de técnica, a palavra Professor Acompanhador. Porque o Professor Acompanhador é aquele professor especializado, ou deveria ser, nesta técnica que, juntamente com o professor de dança, forma uma equipa, isso forma uma bola, isto forma uma ligação para poder chegar, levar a termo aquela matéria e o que nós queremos inculcar aos alunos. E tem de haver uma relação estreita entre o professor acompanhador e o professor de dança, sem dúvida.

Porque por mais que eu goste da dança, que a minha vida é a música, a minha paixão é a dança. Em todos os lugares em que estive: Ópera de Paris, La Scala da Milano, Ópera de Berlim, sempre tenho estado ligada a concertos e sempre à dança, porque para mim é isso de uma paixão. Só que temos que unir-nos realmente, unir-nos no sentido de que pensemos que sem música não há dança. Como um filme sem música, não tem muito sentido. Não tem relevância. A música é no fundo, a primeira das artes no que quer que seja é a primeira, digo primeira no sentido de ser uma coisa audível, e o ser audível tem uma força muito grande. E numa dança que se pretende? que este audível, se junte com o visual e aí é que vem... aquela coisa mágica. Para conseguir a levar a termo o que nós queremos levar, que é o ensinamento. Quer no caso do conservatório dos alunos, no caso das companhias, aquele gesto que tal movimento tem aquele exta xis total porque está em simbiose com a música.

2. Quais são as especificidades de um pianista que acompanha uma aula de Técnica de Dança Clássica?

Estas especificidades são: o pianista solista, esse tal pianista que tem uma base que estudou como um pianista que se dedica a acompanhar a dança, e que tem uma técnica. Cada um tem a sua. Agora o que diferencia uma coisa da outra é, que esse pianista solista pode ser um grande solista, como eu já me deparei quando estava na Ópera de Paris e chegou a Companhia Gulbenkian e me requisitaram para tocar na aula de aquecimento. O que diferencia um pianista especializado na técnica da dança clássica tem que ter o conhecimento total de toda a nomenclatura do ballet. Saber os acentos, saber o carácter de cada exercício, com um frappé não é igual a um adágio, que um

adágio não é igual a um *grand battement* etc, e saber coordenar tudo isso como os tempos, com os acentos e com a música adequada a cada exercício.

Evidentemente que eu posso me considerar uma felizarda, porque já toquei em orquestra, porque já toquei em trios, já toquei em quarteto e continuo a tocar. E também tenho essa formação específica de acompanhamento da dança, porque eu própria fiz dança.

Então, eu sei, quando vocês chegam no *b.fondue* na barra, vocês estão mortos...! É terrível. Portanto, há que buscar também coisas que ajudem. Em relação ao *allegro* saber exatamente qual o acento do salto, entender o que é o médio e o grande *allegro*...e são estas pequenas grandes coisas que um pianista que toca para técnica clássica tem de diferenciado, de um pianista concertista, por exemplo.

Neste caso eu posso me dar ao luxo de transformar o *Concerto de Grieg*...pegar em certas partes do concerto transformá-las em um exercício. Ou seja, quanto maior for a riqueza do pianista, e quando melhor se identifica com a nomenclatura da TDC, aí que se dá uma explosão atômica. Aí nós conseguimos tocar o *Concerto de Grieg* para um *grand battement*, conseguimos tocar um *adágio* com um concerto de *Beethoven*. Evidentemente que quanto mais evolução técnica um pianista tiver, maior será a sua riqueza musical. Por exemplo, quero tocar um trecho de Schumann... eu vou ter que sacrificar uma parte, em prol do exercício. Também posso tocar outra coisa, mas eu sacrifico, mas não o sinto. Porque eu gosto de dança e eu vou sacrificar porque sei que vai ficar lindo e eu vou pôr em outro lugar. Este encaixe, este pensar fora do piano. Como eu vou fazer isso para enquadrar? para que isto resulte? para mudar de ritmo? Todo isto é um trabalho que leva muito tempo, muitos anos. Tem de se gostar muito do que se faz, e ir ao encontro da dança.

Durante muitos anos existiu aquela ideia de que o pianista acompanhador, era um elemento extra da aula...também vindo de muitos professores de dança, atenção. Agora as coisas estão a mudar porque há cursos de formação. E há mais consciência de que o professor e o pianista têm de trabalhar em conjunto. E eu quando faço um curso de formação estão músicos, estão alunos e professores de dança, então entendo que isso agora está diferente.

Demora tempo e muitas vezes, mesmo aqueles que aprendem, demoram anos para se sentirem confortáveis. Portanto deveria haver recursos de formação constante para isso. É uma especialidade.

3. Identifique cinco aptidões fundamentais para um Pianista Acompanhador de TDC?

A primeira de todas é gostar muito de dança. Ser quase um apaixonado, gostar do movimento. A segunda é ter o poder de adaptar-se àquela situação específica. Ter uma coisa que é muito importante...humildade, ser capaz de abertamente falar com o professor de dança. Saber trabalhar em grupo. E evidentemente que tens que ter uma técnica pianística muito vasta, para poder desenvolver artisticamente e trabalhar grandes Obras grandes. Mesmo de repertório e *ballet*, como por exemplo *Lago dos Cisnes*, *Romeu e Julieta*, são obras difíceis. São versões de piano que estão escritas para orquestra, o que se torna difícil de interpretar. Portanto, há que ter uma boa leitura e ter boa técnica.

4. O Professor Acompanhador, influencia de alguma forma na aprendizagem dos alunos no ensino artístico vocacional?

Sem dúvida, influencia e muito. E eu sempre tenho estudado a tocar para os últimos anos. Mas houve uma época na minha vida em que eu quis tocar para o primeiro ano de dança. Então eu me dei conta de que nessas idades que tem que se dar boa música, para formar o ouvido. Porquẽ não somente eles vão mais tarde dançar coisas grandiosas, e ficam já habituados, como também adquirem uma cultura musical que um bailarino tem que ter. Portanto, isso é uma formação desde pequena. Isto influência imenso, até porque, é aquilo que falamos: não há música, não há dança. O ritmo é fundamental para o bailarino. Saber o que é um três por quatro. Como iniciamos *no rond de jambe à terre*, o que é um quatro por quatro, um Cânon uma Anacruse, o tempo seis por oito, um nove por oito que é um composto de três por quatro, que quase em todos os grandes *adágios* de grandes bailados têm. Explicar isso, é o que os alunos precisam. Claro que saber quem é Beethoven e quem é Schumann é importante. Mas o que acabei de falar em relação ao ritmo é fundamental, porque é isso que vai formar o bailarino.

Eu já estive a tocar em audições em Frankfurt, onde há 150 pessoas numa sala, neste caso toquei algo e foi pedido aos bailarinos para fazer uma improvisação instantânea. Eles queriam ver até onde é que a tua musicalidade vai! Isto já depois de terem feito aula e tudo mais. Mas se não há musicalidade e se não a noção do tempo, como podes estar no corpo de baile, por exemplo? Portanto, é primordial e fundamental o trabalho do ritmo num estudante de dança. Na EADCN propus rítmica Delcroze e considero que isso deveria ser obrigatório nos primeiros anos. Numa sala de dança, fazer uma hora de

ritmo. Ritmo, contra ritmos, anacruses, na cruz, bater uma palma no terceiro tempo, caminhar no primeiro. Toda esta dissociação que eles vão necessitar. Como se precisa no piano direita, esquerda e pedal. Eles precisam de ter a parte de cima do corpo livre e liberta, e as pernas fazem uma coisa completamente diferente.

5. Qual é a importância da música ao vivo na aula de Técnica de Dança Clássica?

Repara, a importância para mim é que, quando tu dás uma aula, tu podes levar muita coisa para ensinar... mas imagina que naquele dia os alunos não estão no formato que tu esperavas, e se calhar tu também não. E tu já estavas com a aula preparada. O ter uma pessoa viva ao teu lado te permite que num dado momento, tu digas: “não, espera lá vamos então trabalhar este exercício com um três por quatro... ou vamos fazer o exercício de plié com a música da Bela Adormecida”. Ou outra coisa qualquer espontânea e criativa que tu pensas que poderá salvar a aula! Quando a música está gravada, tu não tens essa liberdade. Tu ficas muito mais encaixado dentro de uma pequena caixa e tens que fazer mais ou menos o que estava previsto, e se calhar aquilo que era de importância naquele momento não vais conseguir fazer porque não tens uma pessoa viva ao teu lado.

Para ensino é fundamental ter uma pessoa viva ao teu lado, viva em todos os sentidos.

Que gosta do que faz, que trabalhem em conjunto, e que os dois estejam no mesmo barco.

Com música gravada, mesmo que tu tenhas um aparelho fantástico, fabuloso...é um som fabricado. Quando tu estás ao vivo, tu sentes umas vibrações, que não vais sentir na música gravada.

É impossível. Aquela pulsação, daquele ser humano ao vivo, aquela energia que vem dali, é o que se vai transmitir através dos corpos, não todos, porque não somos iguais e todos nós estamos iguais aos mesmos dias.

Só que aquilo vai impregnar-nos, porque um ser humano, é uma vibração de um instrumento que está dentro da sala. Não é um CD que por muito bem gravado que esteja, como o meu, ficou impecável, onde mesmo assim ouvem-se as minhas aspirações porque eu fiz questão! Ainda assim, nunca será o mesmo. Vai ser aproximativo.

6. Como é a dinâmica do Professor Dança na aula com o acompanhador?

Eu já vi professores a dar aulas com música gravada e acho que são uns heróis. Um trabalho muito árduo que acho que é sinal de um profissional muito experiente ou que esteja num dia daqueles fantásticos, fica muito difícil estar pendente de tanta coisa em simultâneo. É muito difícil. Tu tens que corrigir, como professora, um pé, um braço, uma colocação. Tu não podes estar pendente de tirar o dedo do gravador. E de querer mudar a música e tentar perceber qual delas encaixa melhor, perdendo muito tempo e quebrando o ritmo da aula. No entanto, quando este professor está com um pianista e diz assim “vamos repetir aqui preparação, só preparação, ok?”, e os alunos não respondem bem à correção pedes novamente para fazerem a preparação. e acontece que não está bem, e dizer “vamos repetir novamente, a introdução ao exercício atenção à respiração” são várias coisas ao mesmo tempo que só com um pianista ao teu lado consegues fazer este tipo de correção sem perder a dinâmica da aula mantendo o foco a concentração e a motivação dos alunos durante 1 hora e meia de aula.

7. As alterações no balanço geral, quando não há Professor Acompanhador, são positivas ou negativas?

Eu não vou chegar aos extremos. Quando nós não temos nenhuma hipótese de ter um pianista, vai ser sempre melhor ter uma música boa gravada.

Mas a música ao vivo é insubstituível. O nível de expressividade do movimento através da melodia não é tão bom.

Quando toco para as alunas, eu estou lá com elas a fazer exatamente o que elas estão a fazer. E nunca na vida pensei “vou fazer isso porque eu vou ficar bem. Nunca na minha vida. Mas também não posso dizer, que desta água não beberei, no entanto no dia que isso acontecer eu deixo de tocar para dança”.

Tocar para Dança tem de ser uma dádiva, é constantemente dar. Dar muito e ser generoso. Como já disse eu estou convosco, estou com as alunas, com a turma e com o professor.

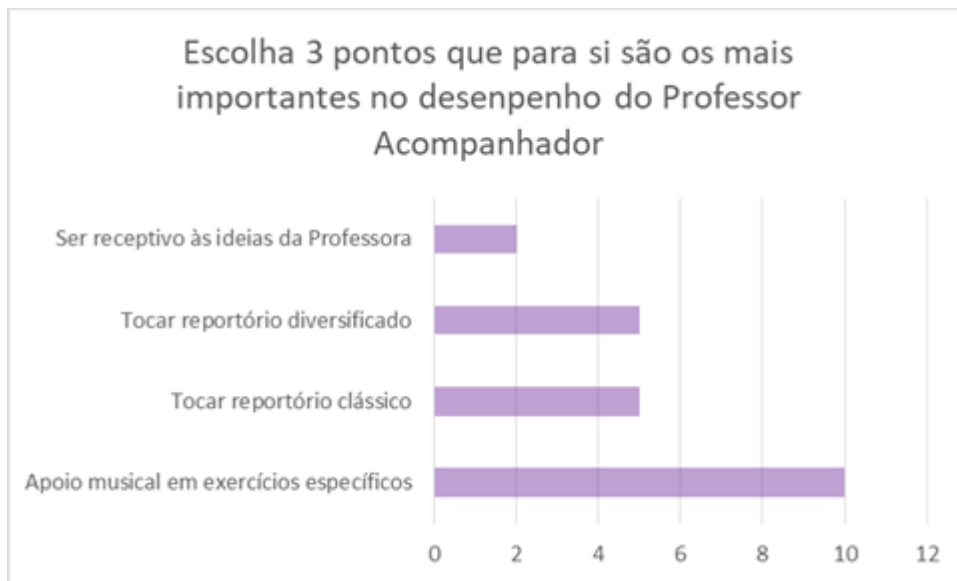
Quando estou a tocar até as minhas respirações são músicas, são respirações para vocês, é uma indicação precisa do que o músico pretende fazer. A respiração é algo natural antes de se iniciar um exercício, são também expressões musicais. As pausas e as respirações têm tanta importância quanto o resto. (quanto a música). Desta forma posso concluir que as alterações, quando não há professor acompanhador, são obviamente negativas.

APÊNDICE H: Resultados de inquérito 1 - A influência do professor acompanhador no percurso de aprendizagem de TDC

Considerando os seguintes fatores, técnicos, musicais e de personalidade. Avalie como o Professor Acompanhador influência no seu desempenho em aula:

	Muito	Bastante	Pouco	Muito pouco
Motivação	12			
Capacidade de adaptação durante o exercício	10	2		
Considera criativas as propostas musicais do Professor Acompanhador	10	2		
Considera desafiadoras as propostas musicais do Professor Acompanhador	12			
Apoio musical durante as aulas	12			
Personalidade do pianista	12			
Apoio antes de uma performance ou exame	12			

APÊNDICE I: Resultados de inquérito 2 – Três pontos mais importantes no contacto com o Professor Acompanhador em aula.



APÊNDICE J: Resultados de inquérito 3 - O acompanhamento de música ao vivo influencia de alguma forma a sua aprendizagem de TDC?



APÊNDICE K – Registo de Vídeo

ANEXOS

ANEXO I – Regulamento de Professores Acompanhadores EADCN



PROFESSORES ACOMPANHADORES

Numa aula de dança, a música deverá constituir um campo privilegiado de ação na inscrição do movimento, desenvolvendo aptidões específicas e permitindo ao bailarino uma melhor compreensão na interação, energia e sua conseqüente dinâmica.

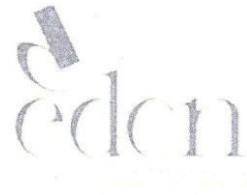
O sucesso do seu esforço depende da capacidade de clarificar e adequar a leitura do movimento na ação expressiva partilhada com a música.

Neste âmbito, consideramos relevante desenvolver uma reflexão sobre o vocabulário musical em que a capacidade de análise auditiva e a expressão musical prática – andamento, pulsação, noção de tempo e suas subdivisões, compassos, ritmo, frases musicais, articulações, dinâmicas, estrutura e forma – são elementos fundamentais na tradução do movimento.

Introdução

Como domínio de uma experiência cultural através de corpos sensíveis ao tempo e ao espaço, a música e a dança procuram estabelecer formas vivas de interação, onde se projetam ideias, se corroboram símbolos e vivências. Na procura de um equilíbrio estético comum, a expressão do movimento dançado manifesta-se por variadíssimas propostas que, através dos estímulos ou elementos inerentes aos discursos musicais, promovem relações subjetivas de afeto e repulsa entre dois universos distintos. Ao fortalecer os seus significados, a dança percorre um vasto caminho em vivências sonoras e representações discursivas, interpellando deste modo o seu confronto estético, a forma como interagem, se contemplam, se possuem e confundem, vocacionando o seu vocabulário e fundindo (ou não) as suas linguagens numa só.

A construção da aula diária de um bailarino, nas suas variadas técnicas, obedece a uma organização de exercícios físicos, cuja estrutura musical concorre e reflete-se em múltiplos níveis de entendimento (clareza rítmica, contrastes, mudanças de tempo, acentos, etc.).



Todos estes elementos desempenham uma forte relação com a música que exerce no estúdio de dança um substancial poder de manipular emoções. A expressão singular de todos estes significados, explorados musicalmente e estruturados no espaço e no tempo (música/movimento), é um fator essencial de reflexão e saber. Conciliar a prática discursiva entre estes dois elementos é primordial na expressão do movimento.

Objetivos

- Facultar uma abordagem teórica e prática sobre a interligação Música/Dança (Dança Clássica e Contemporânea);
- Desenvolver uma reflexão sobre o vocabulário musical e adquirir capacidade de análise auditiva;
- Refletir, clarificar, adequar e tornar funcional a leitura do movimento na ação expressiva partilhada com a música. A música deverá constituir um campo privilegiado de ação ao desenvolver aptidões específicas e potenciar compromissos, permitindo ao bailarino uma melhor compreensão na interação, energia e conseqüente dinâmica dos seus movimentos.

Coordenador do Departamento dos Professores Acompanhadores

Humberto Ruaz

ANEXO II – Critérios de avaliação do departamento de Professores Acompanhadores da EADCN



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE PROFESSORES ACOMPANHADORES

Disciplinas: TDC, TDCont, Repertório Clássico, Pas de Deux, Danças de Caracter e Danças Tradicionais

Ano Letivo _____

Turma _____

Aulas previstas: _____

- A avaliação musical dos alunos incidirá sobre os seguintes itens:

AQUISIÇÃO, COMPREENSÃO E APLICAÇÃO de conhecimentos musicais na inscrição do movimento.

OBJETO DE AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO
Aquisição de conhecimentos e capacidade de análise auditiva	
1. Pulsação	20%
2. Ritmo	20%
3. Dinâmicas	20%
4. Articulação	20%
5. Fraseamento	20%
TOTAL	100%

ANEXO III – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a questionários e gravação de vídeo nas aulas Técnica de Dança Clássica.

Exmo. Encarregado de Educação,

Eu, Ana Moreno, aluna do 2º Ano do Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, estou em parceria com a EADCN a estagiar na turma de 6º ano de Técnica de Dança Clássica.

Este estágio é parte integrante do plano de estudos do 2º Ano do Mestrado. Tendo em conta que se trata de um trabalho de investigação, existem determinados passos que terão de ser seguidos, desta forma e para a colheita de dados do estudo, será necessário fazer questionários e algumas curtas gravações em vídeo das aulas, para posterior tratamento de dados e apresentação na defesa da tese. Com vista a assegurar todos os direitos, e uma vez que este processo implica a invasão na intimidade das alunas que integram o estudo, especialmente no momento de colheita de dados, venho por este meio pedir autorização aos Encarregados de Educação, comprometendo-me a fazer utilização deste material apenas como suporte para defesa da tese de Mestrado.

Desde já agradeço a vossa compreensão e disponibilidade.

Sem outro assunto,

Atenciosamente,

Professora Estagiária

Ana Moreno

Autorização: Encarregado de Educação