



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Dança

**O Movimento Consciente do Corpo no Espaço:**

**Aplicação dos conceitos de *LMA/BF* na Técnica de Dança Clássica para o 4º  
ano vocacional do Ginásio Escola de Dança**

Discente:

Sara Schürmann

Orientador:

Professor Vítor Manuel Mendes Garcia dos Santos

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

Setembro 2017



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Escola Superior de Dança

**O Movimento Consciente do Corpo no Espaço:**

**Aplicação dos conceitos de *LMA/BF* na Técnica de Dança Clássica para o 4º  
ano vocacional do Ginásio Escola de Dança**

Discente:

Sara Schürmann

Orientador:

Professor Vítor Manuel Mendes Garcia dos Santos

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

Setembro 2017

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus alunos,  
aos que ainda são,  
e aos que já foram.  
Todos me movem.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Vítor Garcia, pela disponibilidade, acompanhamento e encorajamento demonstrado ao longo de todo o Estágio e realização do presente Relatório.

À instituição, Ginásio Escola de Dança, em especial ao professor Luís Carolino, pela confiança, partilha e contributo a este Estágio.

A todas as alunas da turma de Estágio pelo respeito, dedicação e empenho que revelaram durante todas as aulas.

À professora Maria Luísa Carles por todos os ensinamentos partilhados.

Aos meus familiares mais próximos, em especial à minha mãe e irmã por toda a ajuda, força e suporte; à minha prima Bárbara pelo apoio e carinho.

À minha amiga Haidé Martins, pelas conversas, carinho, amizade e paciência.

Ao meu marido, Roman Vassiliev, pela segurança, palavras de ânimo, tolerância, compreensão e amor.

E a todos os que, de alguma maneira, apoiaram e acreditaram neste Projeto.

## NOTA INTRODUTÓRIA

Por uma questão de clareza no discurso e para evitar incongruências que a tradução de termos pode levantar, optámos por manter a nomenclatura do *Laban Movement Analysis* e dos *Bartenieff Fundamentals* na sua língua original.

Este Relatório é acompanhado por um DVD no qual constam exemplos de exercícios lecionados na Lecionação Autónoma.

## RESUMO

O LMA/BF, como um sistema que analisa, descreve, e prescreve o movimento humano, começou a ser desenvolvido por Rudolf Laban na década de 1920. Desde aí tem vindo a ser complementado com contribuições de vários investigadores e aplicado a diferentes áreas de conhecimento. A sua utilização no contexto de dança tem vindo a ser minuciosamente investigada, sendo aceite que os bailarinos que incorporam princípios de LMA/BF no seu treino alcançam um grau de consciência do e no movimento que potencia as suas capacidades técnicas e artísticas. Contudo, a Introdução de LMA/BF no universo da Técnica de Dança Clássica tem vindo a encontrar alguma resistência, ainda que os dados disponíveis na literatura demonstrem os seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Aplicamos alguns destes princípios a uma turma inserida num Curso Artístico Especializado de dança, constituída por alunas entre os 12 e os 13 anos. Através dos dados obtidos pela aplicação de métodos qualitativos, sustentamos que esta abordagem às aulas de Técnica de Dança Clássica permitiu a estas alunas melhorar a sua consciência no movimento e, conseqüentemente, a sua capacidade de incorporar o vocabulário nos seus corpos e mentes, logo fazendo progredir a sua prestação técnica e artística.

Palavras-chave: LMA/BF, Técnica de Dança Clássica, movimento, consciência, processo de ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

LMA/BF as a system that analyses, describes, and prescribes human movement started to be developed by Rudolf Laban in 1920s. From then to nowadays it has been enriched by the contributions of several researchers and applied to various fields of knowledge. Its use in the realm of dance movement has been thoroughly scrutinized and it is accepted that performers who incorporate LMA/BF in training achieve a degree of movement consciousness that greatly improves their technique and performing skills. However, the introduction of LMA/BF principles to the specificities of ballet training has encountered somewhat of a resistance, albeit the available data shows it can be beneficial to the teaching/learning process.

Here we apply some of these principles to a class of twelve dance students, aged 12 to 13, studying at a vocational dance school. Through data drawn from the qualitative methods used in this research, we argue that such an approach to ballet training along with a sound pedagogical practice, has enabled these students to improve their awareness regarding movement and, consequently, their ability to incorporate the vocabulary in their bodies and minds hence positively impacting their technical and artistic progression.

Keywords: LMA/BF, ballet technique, movement, awareness, teaching/learning process.

## LISTA DE SIGLAS

AMD - Acompanhador Musical de Dança  
BESS - Body; Effort; Shape; Space  
BF - Bartenieff Fundamentals  
CAE - Cursos Artísticos Especializados  
cf. - confrontar  
DB - Diário de Bordo  
EA - Ensino Artístico  
EDCN - Escola de Dança do Conservatório Nacional  
ESD - Escola Superior de Dança  
ER - Ensino Regular  
FPTBC - Fundamental Patterns of Total Body Connectivity  
GED - Ginásio Escola de Dança  
IPL - Instituto Politécnico de Lisboa  
LA - Lecionação Autónoma  
LMA - Laban Movement Analysis  
LP - Lecionação Partilhada  
MED - Mestrado em Ensino de Dança  
ONP - Observação Não Participativa  
OP - Observação Participativa  
PBC - Patterning Body Connections  
PBF - Principles Bartenieff Fundamentals  
PC - Professor Cooperante  
PE- Professor Estagiário  
PT - Professor Titular  
RA - Regime Articulado  
RE - Relatório de Estágio  
RI - Regime Integrado  
TDC - Técnica de Dança Clássica

## ÍNDICE

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
NOTA INTRODUTÓRIA	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE SIGLAS	vii
ÍNDICE	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL	2
1 - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2
2- MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	5
3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO GINÁSIO ESCOLA DE DANÇA	8
4 - OBJETIVOS	9
4.1 - Objetivo Geral	9
4.2 - Objetivo Específicos	9
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1 - CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL	10
1.1. - De que falamos quando falamos de dança?	10
1.2 - A Técnica de Dança Clássica	12
1.3 - Da tradição à modernidade - ruptura ou transformação?	14
2 - WHO'S BESS?	18
2.1 - LMA in Motion	18
2.2 - Geometry for Movement	21
2.3 - Making the Effort	24
2.4 - Carving the Shape	29
2.5 - B for Bartenieff's Body	30
2.6 - In the Studio — Pensar o movimento na aula de TDC	34

3 - O ALUNO DO ENSINO VOCACIONAL DE DANÇA	46
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	48
1 - MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	48
2 - PLANO DE AÇÃO	49
2.1 - Procedimentos	49
3 - INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	50
3.1- Observação Estruturada	51
3.2 - Questionário	51
3.3 - Entrevista	52
3.4 - Análise documental e revisão bibliográfica	53
3.5 - Registo audiovisual	53
4 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	53
CAPÍTULO IV - PRÁTICA DE ESTÁGIO E DISCUSSÃO DE DADOS	54
1 - Observação Não Participante	54
1.1 - Fase de Observação	54
1.1.1 - Grelha de observação I	54
1.1.2 - Grelha de observação II	55
1.1.3 - Grelha de observação III	56
2 - LECIONAÇÃO PARTILHADA	56
2.1 - Análise das observações da Lecionação Partilhada	57
3 - LECIONAÇÃO AUTÓNOMA	60
3.1 - Aula nº 1	61
3.1.1 - Análise do Diário de Bordo	62
3.2 -Bloco I - 4 aulas	62
3.2.1 - Análise do Diário de Bordo	63
3.3 -Bloco II - 4 aulas	64
3.3.1 - Análise do Diário de Bordo	64
3.4 - Bloco III - 4 aulas	65
3.4.1 - Análise do Diário de Bordo	65
4 - QUESTIONÁRIO	67

CAPÍTULO V - REFLEXÃO FINAL	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	I
Apêndice A - Obra parcial de Laban	I
Apêndice B - Relação entre os conceitos desenvolvidos por Laban	III
Apêndice C - Shape Changing	IV
Apêndice D - Exercícios somáticos para aquecimento e relaxamento	V
Apêndice E - Uso de linguagem qualitativa a usar na aula de TDC	VII
Apêndice F - Cronograma da calendarização do Estágio no GED	IX
Apêndice G - Sistematização dos Procedimentos da Investigação-ação	X
Apêndice H - Grelha de Observação I	XI
Apêndice I - Grelha de Observação II	XIII
Apêndice J - Grelha de Observação III	XV
Apêndice K - Questionário	XVI
Apêndice L - Biografia e Entrevista a Maria Luísa Carles	XX
Apêndice M - Biografia e Entrevista a Jéssica Ferrão	XXVI
Apêndice N - Autorização de Registo Audiovisual e de Questionário	XXVIII
Apêndice O - Observação: aspetos gerais da turma	XXX
Apêndice P - Observação: aspetos individuais da turma	XXXI
Apêndice Q - Observação: aspetos da aula do PT	XXXIV
Apêndice R - Segmentos da Lecionação Partilhada	XXXV
Apêndice S - Como Desenvolver a Consciência Corporal?	XXXVI
Apêndice T - Nota Metodológica	XXXVII
Apêndice U - Objetivos 1ª aula de Lecionação Autónoma	XXXVIII
Apêndice V - Descrição detalhada aula nº 1	XXXIX
Apêndice W - Planificação Bloco I - Lecionação Autónoma	XL
Apêndice X - Descrição detalhada Bloco I	XLII
Apêndice Y - Planificação Bloco II - Lecionação Autónoma	XLVI
Apêndice Z - Descrição detalhada Bloco II	XLVIII
Apêndice AA - Planificação Bloco III - Lecionação Autónoma	LIV
Apêndice BB - Descrição detalhada Bloco III (Allegro e Grand Allegro)	LVI
Apêndice CC - Análise detalhada - Questionário	LVII

ANEXOS	LXIV
Anexo A - Plano de Estudos do GED	LXIV
Anexo B - Organograma funcional do ano letivo 2016/17 do GED	LXV
Anexo C - Laban Movement Analysis - BESS	LXVI
Anexo D - Octaedro de Laban	LXVII
Anexo E - Cubo de Laban	LXVIII
Anexo F - Planos Dimensionais	LXIX
Anexo G - Icosaedro e Escalas de Movimento	LXX
Anexo H - Effort - Motion Factors	LXXI
Anexo I - Gráfico do Effort - Effort Graph	LXXII
Anexo J - Incomplete Elemental Actions	LXXIII
Anexo K - Fundamental Patterns of Total Body Connectivity	LXXIV
Anexo L - Principles of Bartenieff Fundamentals	LXXV
Anexo M - Mind Mapping Body & Space	LXXVII
Anexo N - Conteúdos Programáticos de TDC do 4º ano do GED	LXXVIII

## INTRODUÇÃO

O Relatório agora apresentado representa o culminar do nosso percurso na V edição do Mestrado em Ensino de Dança (MED) da Escola Superior de Dança (ESD), Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Trata-se da exposição da ação decorrida no Projeto de Estágio que nos propusemos realizar e da apresentação dos resultados daí obtidos.

Com a elaboração deste Projeto e com a prática de Estágio esperávamos explorar um tema que nos vinha a interessar há já algum tempo, pretendendo fazê-lo de uma forma pedagogicamente sólida. O nosso propósito foi o de aplicar princípios de Laban Movement Analysis/Bartenieff Fundamentals (LMA/BF) ao processo de ensino-aprendizagem da técnica de dança clássica (TDC), com o objetivo de levar os alunos a explorar o movimento consciente do corpo no espaço e, assim, facilitar e maximizar o entendimento e mestria da técnica.

Tendo este objetivo em mente, encontramos no Ginásio Escola de Dança (GED) a instituição de ensino na qual levaríamos a cabo parte nossa investigação-ação. A prática de Estágio foi então centrada numa turma da vertente de dança contemporânea, do 4º ano do Curso Artístico Especializado (CAE), durante o ano letivo de 2016-2017. Paralelamente ao nosso papel de professor estagiário, a investigação-ação apoiou-se na revisão da literatura publicada sobre o LMA/BF e sua aplicação ao processo de ensino-aprendizagem da TDC, e na utilização de uma metodologia de investigação qualitativa quanto à recolha, análise, e discussão dos dados obtidos.

Procurando espelhar este processo, o presente Relatório encontra-se formalmente organizado em cinco capítulos - 1) no Enquadramento Geral abordam-se vários aspetos do Ensino Artístico Especializado de dança, o que nos leva à apresentação da motivação e pertinência que julgamos encontrar neste trabalho de investigação. É também feita uma contextualização genérica do GED e são apresentados os objetivos da investigação ação; 2) com o Enquadramento Teórico, abordamos o movimento numa perspetiva histórico-cultural para depois o levar até ao LMA/BF e, seguidamente, à aula de TDC do aluno do ensino vocacional; 3) através da Metodologia da Investigação informamos acerca do planeamento da ação-investigação e dos instrumentos nesta utilizados visando a recolha de dados; 4) é com a Prática de Estágio e Discussão de Dados que a efetivação da ação-investigação é apresentada, descrevendo-se a intervenção junto aos alunos e, conseqüentemente, analisando e discutindo os dados recolhidos; 5) finalmente, refletimos sobre todo este processo.

Esperamos que a escrita deste documento faça jus à extraordinária experiência que foi a prática deste Estágio.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL**

### **1 - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trinta e quatro anos nos separam do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho de 1983. Foi com este decreto-lei que se estabeleceu o Curso Artístico Especializado de Dança, nos regimes integrado e articulado, e o Curso Superior de Dança como parte integrante do IPL. Também neste decreto-lei foram lançadas as bases daquilo que pretendia ser a estruturação de uma carreira docente específica para a lecionação nesta área.

Durante a década anterior vinha-se já a assistir a um renovado interesse na dança e no seu ensino com a criação em 1971 da Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), e em 1977 da Companhia Nacional de Bailado, pela mão do então Secretário de Estado da Cultura David Mourão-Ferreira.

A primeira instituição a oferecer ensino de dança em regime articulado (RA), logo em 1983, foi a Academia de Dança de Setúbal. Hoje, o território continental conta com uma escola pública em regime integrado (RI), a EDCN, em Lisboa, e 16 escolas de ensino privado ou corporativo, subvencionadas pelo Estado, em regime articulado, oferecendo CAE de nível básico e secundário. Existe, igualmente, uma escola profissional privada, subvencionada pelo Estado, que oferece qualificação de Nível III (equivalência ao 12º ano).

No âmbito do ensino superior, a ESD e a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa oferecem cursos do 1º e do 2º ciclos nesta área. No ano letivo 2016-2017, o Politécnico do Porto, através da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, abriu uma pós-graduação em Dança Contemporânea.

Relativamente aos CAE estes podem ser, como já referido, de nível básico e secundário. Os primeiros equivalem ao 5º, 6º, 7º, 8º, e 9º ano do Ensino Geral, adotando a numeração 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º ano do ensino artístico (EA), e os segundos equivalem ao 10º, 11º, e 12º ano, adotando por sua vez a numeração 6º, 7º, e 8º ano. No RI os alunos têm acesso a todas as componentes curriculares - vocacionais e gerais - num mesmo estabelecimento de ensino, enquanto no RA a componente curricular vocacional é lecionada numa escola especializada e a componente geral numa escola do ensino regular (ER), havendo lugar à substituição de algumas disciplinas do currículo do ensino regular por disciplinas vocacionais para não haver excesso de carga horária. Contudo, a única escola que oferece CAE básico e secundário em RI é justamente a EDCN.

No que toca aos planos curriculares dos CAE, o último Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico chama-nos a atenção para:

Na ausência de um verdadeiro currículo proposto a nível nacional e perante o facto de os programas das diferentes disciplinas da Música e da Dança serem, em muitos casos, da autoria de cada um dos seus professores e, noutros casos, meras listas de obras que vigoram desde os anos 30 do século passado, parece que se imporia algum tipo de

acompanhamento e de avaliação do que se está realmente a passar em termos pedagógicos e didáticos. Tanto mais que as taxas de abandono e de repetência nos cursos de Música e de Dança parecem ser bastante elevadas. (Fernandes, et al. 2007, p. 20)

De facto, com o Decreto-Lei nº 137/2012, de 5 de Julho reforçou-se a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, cuja implementação havia já começado no final da década de 1990.

A legislação atual especifica apenas a duração mínima das várias áreas disciplinares. As áreas de 'Técnicas de Dança', 'Música', e 'Práticas Complementares de Dança' são estabelecidas como as componentes curriculares vocacionais sendo-lhes, então, atribuída uma carga horária mínima. É explicitado na Portaria nº225/2012, de 30 julho que por Técnicas de Dança "(...) incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea (...) acrescentando que "[d]e acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, contudo deverão assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas".

Resulta daqui evidente que, por opção legislativa, o desenvolvimento e estabelecimento de um currículo artístico por parte das escolas é, no seu conteúdo e aplicabilidade, responsabilidade destas, com as eventuais consequências apontadas pelo relatório supra-citado.

Paralelamente a esta putativa falta de coerência nos conteúdos programáticos, quando vistos entre escolas, a primeira acreditação de uma formação pensada especificamente para formar docentes especializados no ensino de dança data de julho de 2011 com a criação do MED, ministrado pela ESD. Não obstante do acima referido, as componentes do currículo vocacional com maior carga horária são as disciplinas de Técnicas de Dança, Clássica e Contemporânea, pelo que a formação de professores nestas áreas se afigurava especialmente necessária. Um bailarino de excelência não é, necessariamente, um excelente professor. Aliás, esta afirmação, argumentamos nós, é válida para qualquer área de saber sobretudo tendo em conta todo o desenvolvimento das últimas dezenas de anos nas ciências de educação.

O professor de dança não pode dominar apenas as componentes técnicas e artísticas que fazem parte do programa de ensino, independentemente de como este seja estruturado. Assim como não pode mimetizar a forma como foi ensinado, transportando a sua experiência de aluno para o seu papel como professor. Há que haver o entendimento de que o professor de dança tem, como qualquer outro professor, de ser um pedagogo e sabedor dos fatores de aprendizagem, tem de ter a capacidade de analisar o aluno como pessoa, e não como simples executante, e perceber a altura certa para maximizar o seu potencial. É assim essencial que possua não só competências artísticas e técnicas mas também competências pedagógicas que se subdividem em capacidades e estratégias

essenciais para conseguir a desejável progressão dos seus alunos. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem na dança depende de várias valências a serem dominadas pelo professor “relacionando não só os princípios associados às técnicas (...), mas também [a] inter-relação promovida pelo respeito, pela cooperação e pelo ajustamento, de acordo com diferentes formas de pensar e agir” (Fernandes & Garcia, 2015, p.97). Globalmente, podemos afirmar que a nível pedagógico o professor necessita de ter: 1) noção da estratégia de ensino; 2) um conhecimento metodológico e psicopedagógico; 3) noção do contexto social e académico dos seus alunos.

Independentemente da técnica de movimento que o professor utiliza, deve estar focado na formação de competências cognitivas, físicas e artísticas nos seus alunos de forma a “(...) acompanhar o mercado de trabalho, em particular, as novas conceções coreográficas e as novas visões dos corpos e das suas potencialidades na performance” (Fernandes & Garcia, 2015, p.85). Deste modo, cabe ao professor a responsabilidade de fazer crescer e de otimizar essas competências de uma forma saudável e progressiva: um bom professor não é aquele que apenas possui um vasto vocabulário ou material coreográfico, é sim aquele que tem noção do processo de ensino-aprendizagem (Erkert, 2003), tanto a nível artístico como pedagógico.

A capacidade de planeamento de uma aula, onde define e clarifica os seus objetivos é essencial. É importante o professor ser coerente e concentrado nas faixas etárias em questão, evitando criar expectativas desajustadas, quer em si mesmo quer nos seus alunos, quando planifica a sua aula. São várias as vezes em que a aula, previamente planificada, necessita de um ajustamento em tempo real, tal como nos refere Naranjo (s.d.): “They don’t pretend to be definitive... remember that teaching is a creative activity too...”. Logo, a capacidade de adaptação é, também, uma valência exigida ao professor. Ou seja, este tem de ser capaz de adaptar a aula perante as dificuldades ou contrariedades, tanto físicas como psicológicas, com que se depara em tempo real.

Utilizando as palavras de Jussin (2007):

High expectations will mean different things for different students. Attaining average performance might be high for one student and low for another. If teachers wants to purposely harness self-fulfilling prophecy processes to maximize student achievement, they need to integrate accuracy (a clear sense of students' current levels of skill and learning abilities and styles), with warmth and high standards for future performance in order to develop a clear plan for how those students will maximize their learning and achievement.

Para que tal se possa exigir ao professor é justamente necessário que estejam ao seu dispor ferramentas efetivas que lhe permitam dominar o saber pedagógico. A criação do MED pela ESD vem dar uma resposta única a esta imperativa necessidade no nosso país.

Tal não exclui a necessidade de oferta de formação contínua que poderia, e deveria, ser obtida através da existência e participação em seminários sobre o ensino pedagógico de dança. No entanto, seria interessante saber se os professores de dança, incluindo os que lecionam em escolas não vocacionais, sentem a necessidade de terem este conhecimento pedagógico para enriquecer e melhorar a sua prática. Se não o sentirem arriscamo-nos a dizer que não estão sensibilizados para a importância da pedagogia na sua área podendo, assim, ministrar um tipo de ensino desajustado que poderá ter consequências negativas no bem-estar dos jovens que ensinam. Nas palavras de Hagood (2006, p.35): "A pedagogy grounded in a shared, professional vision for the scope and content of a dance education is a sorely needed dimension in the field". Seria, pois, importante auscultar os professores de dança relativamente a este tema para que pudessemos obter um quadro fidedigno do estado do ensino de dança, vocacional ou não, em Portugal e, assim, podermos produzir uma reflexão concreta acerca da implementação de medidas efetivas no nosso contexto específico. Queremos alimentar a expectativa de que tal acontecerá.

O Artigo 1º do regulamento deste curso, publicado em Diário da República, estipula os objetivos que este Mestrado se propõe cumprir e as competências que almeja desenvolver nos que o frequentam (Regulamento 837/2015, artigo 1º).

Um dos passos exigidos para a atribuição deste grau é, no 3º e 4º semestre do plano curricular, a realização de um Estágio em contexto profissional cumprindo uma série de etapas. Após o desenvolvimento de um projeto a implementar em contexto de lecionação, segue-se a escolha e atribuição da instituição que receberá o mestrando e onde este desenvolverá a sua ação, sendo o corolário deste trabalho prático a elaboração de um Relatório Final a ser apresentado para avaliação perante um júri de especialistas na área.

O documento que agora apresentamos representa, então, o culminar do nosso percurso académico enquanto alunos da V edição do curso de Mestrado em Ensino de Dança.

## 2- MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

É por considerarmos que a TDC desenvolve competências físicas e artísticas a qualquer linguagem de movimento que decidimos orientar o projeto do nosso Estágio para esta disciplina. Qualquer bailarino que se desenvolva enquanto tal através da TDC revela capacidades como, entre outras, a postura, a força, a flexibilidade, extensões, o equilíbrio. Tal não quer necessariamente dizer que os vários anos de treino e prática, necessários para o desenvolvimento destas competências sejam condição única para o estabelecimento de uma carreira como bailarino clássico. Não é preciso ser um especialista na área para ter a noção que o protótipo de corpo de um bailarino clássico não está ao alcance de todos. Para Paskevskaja (1992, p.9) a entrada de uma criança numa escola vocacional depende em grande parte do seu físico. Numa audição "[t]he teacher examining the child will look for specific proportions and relationships in the skeletal arrangement. The back and legs are

checked for straightness; the hip joint is tested for mobility; the shape of the foot is scrutinized for its potential strength”.

No contexto nacional, a realidade será porventura outra. Com a eventual exceção da EDCN, para a qual a entrada é restringida a certos parâmetros físicos, a maioria das escolas aceita alunos com uma grande variedade de biótipos. Não estamos aqui a produzir qualquer julgamento valorativo mas sim a constatar o que nos parece ser a realidade. Numa outra perspectiva não se deverá assumir que a maior parte dos alunos que enveredam pelo ensino vocacional tenham como objetivo tornarem-se bailarinos clássicos, podendo almejar uma carreira na dança contemporânea ou até enveredar por uma outra área.

Assim sendo, surge-nos uma questão fundamental que impulsionou a nossa pesquisa: como encorajar os alunos para a prática da TDC, mesmo que estes não tenham ou não venham a obter a aparência física considerada ideal para a dança clássica? Sendo assim, o que é realmente relevante na prática da TDC?

A TDC é uma técnica que nos é especialmente cara pois prende-se com o caminho que percorremos primeiro como alunos de dança, depois como artistas e, finalmente, como professores. Ainda hoje, e sem qualquer pretensão de voltar a entrar num palco, frequentamos aulas de TDC pois procuramos afinar a mecânica do nosso movimento através de um corpo consciente e pensante. Fazemo-lo pois acreditamos que o ‘saber executar’ com um sentido cinestésico permite-nos melhorar a nossa atividade enquanto docentes. No entanto, nem sempre foi assim, talvez por não termos compreendido a verdadeira essência da TDC ou por, e sem querer responsabilizar os nossos educadores, termos sido treinados através da reprodução estática das posições, sempre enfatizando a estética da forma e não o efetivo movimento. Na realidade, o nosso objetivo durante a adolescência passou sempre por atingir o ideal da forma clássica, o que era trabalhado pela reprodução dos exercícios através da cópia, sem que nos tenha sido explicado o processo para lá chegar.

Não pomos em causa a extrema importância da matriz sistemática e estruturada que permite ao aluno adquirir e dominar as competências basilares do vocabulário da dança clássica, com a forma e a posição a serem trabalhadas desde cedo. Consideramos, sim, que permanecer demasiados anos num registo pedagógico que apenas enderece a posição poderá desenvolver fragilidades no desenvolvimento da individualidade artística do aluno. Efetivamente se, enquanto docentes, só nos preocuparmos com a forma, podemos correr o risco de não promover sensações que levem o aluno a perceber o seu próprio corpo no movimento, eliminando a possibilidade de criarem os seus próprios objetivos e intenções. Para Fitt, “[t]he more accurate the information given to the central nervous system, the faster the desired movement combination can be performed” (Fitt, 1988, p.259).

No momento presente, a nossa atividade como professores de TDC desenvolve-se com o objetivo de formar bailarinos que estejam dotados de ferramentas técnicas, cognitivas e artísticas para ingressarem no mundo profissional, ou continuarem os seus estudos em

escolas de ensino superior (estas na sua maioria facultades de dança contemporânea). Quando chegou o momento de alguns dos nossos alunos começarem a fazer audições, iniciamos uma pesquisa por diversas escolas para assim conseguir clarificar a nossa ação docente, traçar um plano pedagógico e prepará-los concretamente para o desafio a que estariam sujeitos<sup>1</sup>. No plano de estudos da escola P.A.R.T.S, na Bélgica, podemos ler:

[The classical technique] focused on the functionality of movement, mechanics and organic movement also make a strong connection to the release approach in the contemporary classes. (P.A.R.T.S., 2016)

O texto continua, salientando a postura correta, a resistência, a velocidade, a coordenação, a musicalidade, a diferenciação das qualidades de movimento, as transições entre os vários movimentos, e o uso do peso (*idem*).

Na Holanda, a escola ArtEZ considera:

The Classical technique supports the development of an understanding of mind and body connection. Accent is on the connection of movements; attention is given to differentiation of dynamic qualities of movement and to presentation. (ArtEZ, 2015)

Encontramos aqui a resposta às questões acima formuladas, a prática da TDC num contexto que não tem como objetivo a formação de bailarinos clássicos ganha relevância na interligação que promove entre corpo e a mente, imprimindo a funcionalidade ao movimento.

Surge, então, o problema que determina o rumo de toda a nossa investigação: qual a melhor forma de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que efetive a TDC como técnica funcional e consciente?

Foi durante os últimos anos da nossa formação pré-universitária, na disciplina de dança contemporânea, que tomamos conhecimento da existência de Rudolf Laban. Ainda que este primeiro contacto tenha sido indubitavelmente superficial, permitiu-nos desenvolver uma curiosidade que retomámos, mais sistematicamente, na faculdade. Aqui, Laban aparecia como alguém que havia desenvolvido um enquadramento teórico sobre o movimento humano. Usamos Laban em vários contextos e apercebemo-nos como nos permitia tomar consciência do nosso corpo e do movimento que com ele construíamos. Mais tarde, as nossas leituras sobre o tema do movimento fizeram-nos cruzar com Irmgard Bartenieff e a sua contribuição para uma parte específica do trabalho de Laban, que evidencia o corpo como um todo pela conectividade entre as suas partes.

Como veremos, os conceitos e princípios de Laban e Bartenieff podem ter inúmeras aplicações nas mais diversas áreas pois lidam com algo que é inerente a qualquer atividade humana – o movimento. Em termos de técnicas de dança, a sua aplicação tem vindo a ser

---

<sup>1</sup> É do conhecimento comum que tanto para companhias como para escolas a primeira fase de audição é a aula de TDC.

significativa sobretudo no que toca às vertentes moderna e contemporânea mas menos expressiva no que diz respeito à vertente clássica. O que pretendemos é, justamente, utilizar alguns dos conceitos e princípios de Laban e de Barternieff nas aulas de TDC, como parte de um processo de ensino-aprendizagem que almeja tornar o uso da mesma como um ato funcional e consciente por parte dos alunos.

O GED pareceu-nos a instituição indicada para aplicar a nossa ação. Para esta instituição de ensino, a técnica é “um diálogo do corpo com o mundo que o envolve. Um corpo que faz, que experimenta, que apura, que pensa.” (Ginasiano (a), s.d.). Assim, encontramos no GED uma instituição de ensino cuja visão da técnica é por nós partilhada.

### 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO GINASIANO ESCOLA DE DANÇA

O GED é uma instituição privada com estatuto de utilidade pública dedicada ao EA, com plano de estudos próprios e reconhecida oficialmente pelo Ministério de Educação. Tem como objetivo primordial a formação de profissionais na área da dança sendo que a sua oferta educativa contempla a) Pré-iniciação e Iniciação; b) Curso Básico de Dança - 2º e 3º ciclo em RA; c) Curso Secundário de Dança em RA, assumindo como o seu público-alvo crianças e jovens entre os 4 e os 18 anos de idade.<sup>2</sup>

Localizada em Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto, e em funcionamento desde 1987, o GED encontra-se hoje dividido fisicamente em dois polos distintos: A sede, no edifício original, situado no centro da cidade da cidade, e onde ocorrem as aulas do Curso Básico de Dança 1º ciclo, e o Espaço Sacramento, situado na zona histórica, ocupado pelas aulas do Curso de Dança -2º e 3º ciclo e o Curso Secundário de Dança.

As instalações são constituídas por salas de aulas teóricas, estúdios de dança, biblioteca e áreas de apoio pedagógico, administrativo e logístico. De salientar que no Espaço Sacramento existe também o Armazém 22, um espaço de criação e de performance. Aqui é possível a entidades e organizações, externas à comunidade escolar, das áreas das artes performativas, fazerem residências e apresentarem o seu trabalho ao público. É também aqui que se encontra sediada a companhia de dança afeta ao GED - Kale - Companhia de Dança - da qual fazem parte alunos no seu último ano de formação, ex-alunos, mas também profissionais formados noutros contextos. Todos os anos, o Armazém 22 acolhe o espetáculo de encerramento do ano letivo organizado pelo GED. Esta dimensão do GED vai ao encontro dos seus Princípios e Valores Gerais dos quais destacamos:

(...) contribuir para o desenvolvimento cultural local e nacional, considerando que a atividade artística e artístico-formativa são patamares importantes para a construção da identidade cultural do país. Nesse sentido, [o GED] dimensiona a sua missão a partir do perspetivar

---

<sup>2</sup> O Plano de Estudos do GED encontra-se reproduzido no Anexo A.

global do papel social da Arte, como fator de desenvolvimento humano e intervenção no meio. (Ginasiano (a), 2016, p.15)

Tendo como diretora pedagógica Fátima Ramos e como diretor artístico Marcelo Ferreira (cf. Anexo B), o GED aposta na formação de bailarinos tendo como base fundamental a TDC, a Técnica de Dança Moderna e a Técnica de Dança Contemporânea. No que concerne ao ensino da TDC, utiliza como referência o método Vaganova.

O corpo docente é composto por mais de 35 professores permanentes das mais diversas nacionalidades e formados em algumas das melhores escolas europeias e americanas. Pontualmente, o GED conta com professores convidados para lecionação de *Master classes*, *workshops* ou para ações de formação da comunidade docente.

De acordo com dados de dezembro de 2016, o GED contava então com 800 alunos nos 12 anos de ensino (idem, p.8). A atual remodelação da gestão curricular do CAE em Dança do GED proporciona aos alunos no final do 3º ano artístico a opção de se especializarem na vertente de dança clássica ou contemporânea (idem, p.5). A avaliação contínua é realizada integrando as componentes formativa e sumativa (Ginasiano (b), 2016, p.30).

Esta instituição desenvolve parcerias com diversas outras instituições públicas e privadas, a nível regional, nacional, e internacional, das quais destacamos a parceria com a ESD através da qual nos foi possível a realização do nosso Estágio.

## 4 - OBJETIVOS

### 4.1 - Objetivo Geral

Podemos afirmar que o objetivo final do nosso Projeto de Estágio é o de **efetivar nos alunos o domínio consciente da TDC na exploração do seu corpo no espaço.**

Para cumprir este desiderato, pretendemos desenvolver com e nos alunos uma série de competências através da implementação de objetivos específicos passíveis de serem sumariados da seguinte forma:

### 4.2 - Objetivo Específicos

- Providenciar noções sobre o LMA/BF para clarificar a relação do corpo no e com o espaço;
- Explorar o *Spatial Intent* e o *Spatial Pull* para promover a Progressão e Projeção Espacial;
- Explorar aspetos de *Effort* e *Shape* para promover a consciência da dinâmica do movimento;
- Recorrer à implementação do *Phrasing* para desenvolver a compreensão da ligação entre os movimentos;
- Potenciar o alinhamento dinâmico;
- Tornar as transferências de peso eficientes.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1 - CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

#### 1.1. - De que falamos quando falamos de dança?

Desde as pinturas parietais do Paleolítico Superior até à programação de uma companhia para a temporada de 2017-2018, a dança esteve e está continuamente presente na história da humanidade. Contudo, pergunte-se hoje a uma criança de tenra idade o que é a dança e ela dirá qualquer coisa como ‘é mexer às voltas com música a tocar’, enquanto que ao levarmos os nossos avós a um espetáculo de dança-teatro corremos o risco de nos ser dito que ‘aquilo não é dançar’ (Galhós, 2010, p.196). Pudéssemos viajar no tempo e juntar numa sala bailarinos<sup>3</sup> de diferentes épocas, fazendo-lhes a mesma pergunta colocada à criança, as respostas seriam potencialmente diferentes podendo envolver desde consagrações a deuses até regras de etiqueta de corte. Poderíamos também, e sem necessidade de viajar no tempo, fazer um rancho folclórico de um qualquer país europeu encontrar-se com uma tribo de índios da Amazônia, promovendo uma demonstração da dança dos dois, que obteríamos duas demonstrações muito diferentes e, talvez, alguma estranheza de ambas as partes relativa ao que cada uma sente como ‘dança’.

A dança está, assim, nos olhos de quem a observa e no corpo de quem a sente, no espaço e no tempo em que cada um se encontra. Tem um valor cultural e uma matriz histórico-sociológica não sendo, como tal, um conceito absoluto e independente das contingências que o envolvem. E, contudo, talvez uma palavra encontrada em todas estas possíveis narrativas acerca da dança seja ‘movimento’ no seu sentido comum — “mudança de posição no espaço em função do tempo” (Infopedia, 2016). Efetivamente, Fazenda (2012, p.59) diz-nos que “O material essencial da dança é o movimento no tempo e no espaço”. Desta forma, para nós, neste nosso presente contexto, recorreremos novamente a Fazenda para definir dança:

A dança é uma arte performativa, ou seja, uma actividade em que o corpo humano é, simultaneamente, o agente, o instrumento e o objeto. Tal como o teatro e a interpretação musical, a dança é uma forma expressiva cuja existência depende sempre da presença e da ação humanas. (*idem*, p. 23)

Para executarmos a ação de levantar da cadeira, caminhar até à porta de casa, abri-la, passar a soleira, fechá-la, descer as escadas do prédio, voltar a abrir e fechar uma porta, sair para a rua e percorrê-la até ao momento em que decidimos parar, não necessitamos, aparentemente, de nenhuma técnica específica que nos permita realizar este conjunto de movimentos. Aprendemos a fazê-lo sem sequer nos termos apercebido dessa aprendizagem pois milhares de anos de evolução permitiram-nos, enquanto espécie, adquirir a capacidade

---

<sup>3</sup> ‘Bailarinos’ usado aqui com o sentido de todo e qualquer indivíduo que execute uma dança.

de nos mantermos de pé e de nos movermos apoiados sobre os membros inferiores. É parte do nosso cotidiano; é uma das 'técnicas cotidianas' "consideradas (...) como 'naturais', simples, 'normais'" (*idem*, p. 63). Por oposição, a capacidade de nos deslocarmos executando um vocabulário de movimentos não estritamente natural, que não só não é, como um todo, necessário às tarefas cotidianas como pode romper ou desafiar esse outro vocabulário 'natural', exige uma aprendizagem consciente através da aquisição e domínio de 'técnicas extra-cotidianas'.

Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino e incorporação. A incorporação é uma memorização, uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados. São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes. As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins. As técnicas medeiam a relação do homem com o mundo situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo. (*idem*, p.61)

Vendo, então, a dança como uma atividade performativa que reflete o espaço, o tempo e a cultura onde está enquadrada, também os corpos que a efetivam refletirão estas mesmas valências. O corpo torna-se também uma construção do movimento que pretende transmitir e, simultaneamente, o movimento constrói-se e redefine-se à volta do corpo que o produz. Esta relação continuamente dinâmica exige e molda o domínio de 'técnicas extra-cotidianas' específicas e diferentes entre si, ainda que não mutuamente exclusivas. Há que não perder de vista que quando falamos de técnicas extra-cotidianas estamos sempre a reportar-nos a um conjunto de competências adquiridas e utilizadas por grupos específicos de indivíduos e não pela totalidade dos elementos da sociedade. Neste caso em concreto referimo-nos aos bailarinos, enquanto classe profissional, agentes efetivadores de movimentos específicos através (também) do domínio de 'técnicas extra-cotidianas' próprias - a TDC e a técnica de dança contemporânea. Convém não perder de vista que o ponto de partida teórico deste trabalho está contextualizado numa perspetiva ocidental e contemporânea<sup>4</sup>. O nosso ponto de referência é centrado na sociedade ocidental, entendida como um conjunto geográfico-cultural que engloba a Europa, os Estados Unidos mas também a Rússia, e é visto pela nossa identidade socio-histórico-cultural de matriz europeia, temporalmente situada nos primeiros vinte anos do século XXI. Assim, quando usamos o vocábulo *dança* e o aliamos aos vocábulos 'técnica', 'clássico', 'neoclássico', 'moderno',

---

<sup>4</sup> A palavra 'contemporânea' é aqui usada estritamente como sinónimo de 'tempo presente', ou seja o início do século XXI.

‘contemporâneo’, estamos a reportar-nos ao seu significado situado no espaço ocidental ao longo de um tempo analisado por nós, europeus do século XXI.

## 1.2 - A Técnica de Dança Clássica

Cada técnica de dança pressupõe um programa de desenvolvimento da força, da flexibilidade, do alinhamento, do ritmo e do equilíbrio; desenvolve determinadas qualidades de movimento e o virtuosismo; coloca a ênfase em certas partes do corpo e relações entre si; pode assentar numa extensa nomenclatura e em inúmeros elementos mínimos de movimentos suscetíveis de serem agrupados em sequência ou em simultaneidade, a partir de princípios anatômicos, fisiológicos e estéticos que regulam as combinações possíveis. As técnicas conferem ao corpo em movimento uma determinada forma (...). (*idem*, p. 68)

Efetivamente a TDC dá primazia à forma e à posição, no sentido de que a execução dos exercícios normalmente é feita procurando corresponder ao carácter escultural da dança clássica. Um *Arabesque* é um *Arabesque* - corresponde a uma figura, a sua execução está determinada por uma imagem final definida e estabelecida. Neste sentido é expectável que nos anos iniciais da formação de um bailarino, a forma e a postura sejam enfatizadas em detrimento do movimento, pois pode aceitar-se que o processo de aprendizagem é sujeito a etapas que não podem ser ultrapassadas. Como tal, para que um dia o bailarino faça um *Arabesque* - *Chassé* - *Entrelacé* terá de ter, anteriormente, aprendido a executar um *Arabesque* e um *Chassé* e um *Entrelacé*.

Além disto, as aulas de TDC seguem, normalmente, uma estrutura rígida, começando por exercícios de barra e acabando com exercícios de centro. Durante a execução destes exercícios, os alunos aprendem em grande medida através da observação e imitação da demonstração feita pelo professor. O professor apontará as correções necessárias aos alunos que, seguidamente, as deverão aplicar na repetição do exercício.

É fácil que daqui possa surgir uma perceção enviesada do percurso e da constituição da TDC ao longo da sua história. De facto, situados que estamos na posição já definida, tendemos a ver a TDC como uma unidade monolítica, muito pouco permeável a mudanças, que pouco evoluiu ao longo do tempo. Contudo, a realidade não é esta. Certo é que a velocidade com que a História se desenrolou no século XX faz-nos, talvez, menos sensíveis às (para nós) pequenas e lentas mudanças de outros tempos, o que não obsta à sua existência. Não cabe aqui uma análise da história da TDC e, por isso, bastar-nos-á olhar para uma fotografia de uma qualquer bailarina de princípios do século XX e compará-la com a fotografia de uma bailarina do fim do mesmo século para nos apercebermos da total disparidade entre os corpos e a postura; disparidade esta que não é fruto da aleatoriedade das referências escolhidas. Mas encurtemos a distância de tempo para bem da clareza. Por exemplo, a italiana Carlota Brianza foi a primeira a interpretar o papel de Aurora aquando da

estreia do bailado *Bela Adormecida* em São Petersburgo, em 1890. Brianza possuía um corpo compacto, pernas fortes e maciças, capacidade de manter o equilíbrio estático em pontas - tudo características que a tornavam numa das bailarinas mais aclamadas da sua geração. Contudo, foi justamente este bailado que desafiou o cânone vigente, marcando um ponto de viragem na dança clássica. A *Bela Adormecida* foi a primeira grande produção para a qual Piotr Tchaikovsky compôs música. E a sua composição possuía uma sonoridade completamente distinta de tudo o que se havia ouvido no âmbito da 'música para *Ballet*'. Com isto, a forma como os bailarinos se moviam, o movimento *per se*, foi desafiado - "what mattered was the way the music worked on the human body and spirit. (...) human bodies had not - never had - moved that way before." (Homans, 2010, p.278).

Assim, a partir de uma diferente sonoridade nasce uma nova forma de dirigir o movimento. A força da postura, as pernas robustas e o corpo compacto que permitiam sustentar um equilíbrio estático começam a dar lugar a um outro tipo de estética. No princípio do século XX começa a aparecer uma geração de bailarinas com uma figura física distinta - linhas suaves e musculatura desenvolvida de forma simétrica pela total extensão do corpo e não apenas nas pernas - criando um movimento leve e aparentemente desprovido de esforço, quase etéreo. Esta fisicalidade foi alcançada através de uma curiosa dualidade entre os ensinamentos de um mestre de TDC e a aplicação que esta nova geração de bailarinas e bailarinos, preocupados com novas questões e motivados por um novo paradigma de movimento, fez dos mesmos.

Anna Pavlova<sup>5</sup> foi aluna do mestre italiano Enrico Cecchetti cujo treino enfatizava as repetições (como as múltiplas *Pirouettes*) para desenhar longos e fisicamente exigentes *Enchaînements*, de forma a construir força e resistência. Pavlova e seus colegas usaram as ferramentas providenciadas pela técnica de Cecchetti para redefinir a sua própria técnica e moldar os seus corpos. Estes passaram a possuir o poder físico para desenvolver movimentos que enfatizavam a flexibilidade e a plástica em vez da força (*idem*, p.292). Consequentemente, comparando a imagem de 1890 de Brianza com uma imagem de Pavlova de 1905 as diferenças são imediatamente reconhecíveis - em quinze anos o paradigma havia mudado.

É a geração de Pavlova que, através da companhia de Sergei Diaghilev, leva este novo paradigma para a Europa ocidental e, depois, para os Estados Unidos. Os *Ballet Russes* foram uma verdadeira rampa de lançamento para aquilo que se viria a constituir na Europa ocidental como o *ballet* clássico tal como o conhecemos hoje<sup>6</sup>, e para a constituição do *ballet* clássico de matriz norte-americana com o estabelecimento do *New York City Ballet* por George Balanchine. Tal foi o impacto dos *Ballet Russes* que é possível a argumentação sustentada de que a Dança Moderna nasce com Nijinsky o que significaria que, com ele,

---

<sup>5</sup> E também outros como Tamara Karsavina, Mikhail Fokine e Vaslav Nijinsky.

<sup>6</sup> Que, posteriormente, é reintroduzido e levado a níveis de excelência na então União Soviética.

“[t]he elements of the Russian Ballet tradition were being used to forge an utterly original direction” (Driver, 2000, p.3).

### 1.3 - Da tradição à modernidade - rutura ou transformação?

O argumento acima referido constrói-se constatando que Nijinsky, através das suas coreografias, apresentou um novo vocabulário de movimento e novos modelos estruturais no repertório dos *Ballet Russes* - uma companhia de *ballet strictu sensu*. O facto de este vocabulário e de estes modelos terem sido dançados por bailarinos clássicos numa companhia de repertório para todos os efeitos clássico, impediu que fossem, e sejam ainda agora, considerados como uma radical novidade, uma ‘dança moderna’ (*idem*, p.1). Pode dizer-se que o mesmo se passou com Balanchine exatamente pelas mesmas razões e, assim, poder-se-ia ter considerado, e poder-se-ia agora considerar, o *New York City Ballet* como uma companhia de dança moderna quando comparada com outras companhias suas coetâneas.

Não obstante o afirmado no parágrafo anterior, tal não constitui a perspetiva dominante na historiografia da dança pois esta foi sendo feita a partir da Europa e sobretudo dos Estados Unidos. Os termos ‘dança contemporânea’ e ‘dança moderna’ (e, conseqüentemente também os termos ‘técnica de dança moderna’ e ‘técnica de dança contemporânea’) são muitas vezes utilizados de forma intercambiável, necessitando como tal de clarificação, sem que Nijinsky ou Balanchine entrem na equação.

A perspetiva dominante, maioritariamente norte-americana, diz-nos que se optarmos por uma clarificação baseada em referências históricas, culturais e geográficas, podemos considerar a dança moderna como um movimento com origem nos EUA que surge, nos inícios do século XX, como um rompimento com os cânones da dança clássica e pela necessidade de criar uma nova linguagem de dança de identidade americana. Isadora Duncan e, mais tarde, Marta Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman e José Limón podem ser considerados como os nomes principais deste fenómeno (Butterworth, 2012).

Assim, não é de surpreender que o movimento que se inicia no princípio do século XX na Alemanha, seja frequentemente apelidado por autores norte-americanos de *German Modern Dance* ou de *German expressionist movement in dance*, em vez de, simplesmente, *Modern Dance*.

Independentemente de qualificações, é com Rudolf Laban que tal movimento começa a desenhar-se na Alemanha. Laban (1879-1958), originário do que é hoje a Hungria, foi um personagem tão prolífico na criação quanto polémico na vida pessoal. Bailarino, coreógrafo, teórico da dança e do movimento, professor e investigador, passou pelos Balcãs e pela Alemanha, onde viveu a primeira guerra mundial e onde em 1934 foi nomeado pelo regime nazi diretor do *Deutsche Tanzbühne*, acabando por em 1938 daqui sair para o Reino Unido, onde viveu até à sua morte (Dickson, 2007).

A importância do trabalho que Laban desenvolveu no Reino Unido fez com que o *The Art of Movement Studio*, o qual fundou e pelo qual foi responsável, mudasse de nome em 1975 para *Laban Centre for Movement and Dance*. Hoje, o único conservatório de música e dança contemporânea nesse país, herdeiro do *The Art of Movement Studio*, tem o nome de *Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance*<sup>7</sup>.

A obra de Laban, além de vasta, abrangeu áreas muito diferentes desde a dança até à indústria. Ainda que isto possa parecer, à primeira vista, algo estranho, a verdade é que o seu objeto de estudo foi o movimento, e o movimento está sempre presente no ser humano. Louppe (2012, p.140) diz-nos que “o génio de Laban consistiu, sobretudo, em considerar o corpo ‘em movimento’, e não um corpo fantasiosamente originário, imóvel, no qual o movimento viria imprimir a sua marca”.

Laban estudou o movimento humano “using the body’s own rules of dynamics, impetus and relation to space” (Kylián, 2014, p. 106), vindo assim a criar um sistema de análise do movimento (hoje reformulado e conhecido por *Laban Movement Analysis*) e um sistema de notação do mesmo (*Kinetography* ou *Labanotation*), tendo libertado a dança da sua dependência de estruturas rígidas, o que teve as suas repercussões a nível estético:

He abandoned the constraints of traditional steps, the reliance on music to inspire and structure dance, the need to mime a story to reveal a body, freed to find its own rhythms, create its own steps and revel in the medium of space. *Der Freier Tanz*<sup>8</sup> was born. (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, s/d).

A influência de Rudolf Laban continua a sentir-se nos dias de hoje sendo ensinado na maioria das instituições de ensino superior em dança. Influenciou artistas e investigadores seus contemporâneos como Mary Wigman, Kurt Joos, Albert Knust, Anne Hutchinson e Irmgard Bartenieff, entre outros. Coreógrafos como William Forsythe e Wayne McGregor usam hoje as teorias de Laban para desenvolverem o seu vocabulário de movimento (Driver, 2000, p.4).

Há que ter em conta que, embora Laban nos traga a tal ‘dança livre’, ultrapassando as limitações dos passos tradicionais, não devemos encarar os princípios por ele desenvolvidos como funcionalmente antagónicos aos mesmos passos tradicionais pois também estes são, afinal, movimento. É justamente a qualidade de abrangência e sistematização que acaba, também, por perpetuar a herança de Laban – “His legacy is not in outstanding theatre works of dance but in studio practices and theoretical methods driven by movement practice” (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, s/d).

---

<sup>7</sup> No Reino Unido os ‘conservatórios’ são instituições de ensino superior que, como tal, oferecem o grau de licenciatura.

<sup>8</sup> *Der Freier Tanz*; literalmente, ‘A Dança Livre’.

Voltado ao universo norte-americano, Isadora Duncan (1877-1927) cultivava um profundo desdém pela dança clássica, que considerava como uma expressão de degeneração, um feudo da aristocracia decadente, uma arte em queda presa ao artificialismo das poses mecânicas (Homans, 2010, p. 294). A ‘nova dança’ de Duncan “reivindicava um corpo ‘natural’ e estar em consonância com as leis da natureza - os movimentos deviam ser orgânicos, contínuos, livres e ondulantes.” (Fazenda, 2012, p.70).

Mais tarde, Martha Graham (1894-1991) vai enfatizar a expressão da dimensão psicológica de uma forma só possível através de uma prática extremamente exigente em termos de treino, conferindo ao corpo “simultaneamente, flexibilidade e força, qualidades necessárias à expressão dos sentimentos e das emoções” (Fazenda, 2012, p. 71). A técnica de Graham assenta no *contraction-release* através do uso da respiração; com o trabalho centrado no torso, o abdómen é contraído pela expiração provocando o arqueamento das costas (*contraction*), dá-se o *release* com a inspiração e consequente descontração do abdómen e alongamento da coluna (Foulkes, 2002, p. 17). Graham é uma das pioneiras do trabalho no chão, do uso do paralelo alternado com o *en-dehors*, e das espirais do torso. Butterworth (2012, s.p.) refere que a técnica de Graham “became the first enduring alternative to the idiom of classical ballet. Powerful, dynamic, jagged and filled with tension, this vocabulary, combined with Graham’s distinctive system of training, establishes her as a true dance innovator”. Doris Humphrey, Charles Weidmen e José Limón (discípulo e continuador do trabalho da primeira) exploraram a interação do corpo com a gravidade, o *momentum* e o uso do espaço na forma através do princípio de *fall and recovery* (Witte, 2014).

De um ponto de vista artístico, técnico, histórico e cultural, será com Merce Cunningham (1919-2009), em meados do século XX, que se assiste ao início da dança contemporânea porquanto este pretendia não a continuação de uma rutura com a dança clássica mas sim a combinação do uso das pernas da TDC com o destaque dado ao uso do tronco nas técnicas de dança moderna (Butterworth, 2012). Como nos diz Fazenda (2012, p. 72), “Cunningham usa o léxico da dança clássica e o seu virtuosismo como um *ready-made*, ou seja, algo preexistente que pode ser trabalhado de forma objectiva”. A técnica de Cunningham é baseada na compreensão da fisicalidade no espaço sempre conectado com o ritmo. Estabelece uma complexidade de coordenações onde a dualidade espaço-tempo está sempre presente e onde é exigido aos bailarinos uma concentração mental e física para o domínio total do corpo no espaço e no ritmo. Na sua aula, os bailarinos mudam rapidamente de um ponto para o outro do estúdio ao mesmo tempo que executam movimentos com as diversas partes do corpo, sempre com uma forte ligação rítmica. É importante referir a coordenação dos braços em relação ao trabalho das pernas - na realidade, a técnica de Cunningham trabalha por partes isoladas: “the legs, upper body, pelvis, arms, hands, head and feet are moved independently of each other, in different directions and different time phrases” (Huschka, 2014, p. 181).

É extremamente importante perceber que Martha Graham, Doris Humphrey e José Limón, e Merce Cunningham, desenvolveram cada um deles o seu método, ou seja a sua técnica de dança. Neste sentido, a característica de novidade em cada um deles reside não só na estética mas também na criação de uma técnica, de um corpo, que permitisse a execução da sua estética. Visto assim, podemos dizer que a haver rutura com a dança clássica, tal rutura foi a nível do treino. Estas técnicas de dança contemporânea ('técnicas estruturantes') abriram o caminho à multiplicidade de técnicas e linguagens existentes nos dias de hoje. A rede de técnicas e tendências estéticas criadas durante o século XX, através de uma troca de saberes e influências de estilos e conceitos, fez com que ao bailarino do nosso século seja exigido um grau de versatilidade e abrangência de movimentos sem par em épocas anteriores. Portanto, a profusão criativa do século XX estende-se e exponencia-se até e nos dias de hoje. Vivemos numa dinâmica de criação em que surgem, reinventam-se e redefinem-se valores estéticos, performativos e coreográficos que, por sua vez, desafiam o corpo a adquirir novas capacidades técnicas e/ou redefinir e transmutar as que já domina. Na busca de um aumento da consciência, eficiência e qualidade do movimento, o bailarino do século XXI procura as chamadas técnicas somáticas - Alexander Technique, Laban/Bartenieff Movement Studies, Body-mind Centering - como complemento à sua técnica de dança (Garcia, 2014). Não se trata de pretender que o bailarino domine todas as técnicas mas para que singre profissionalmente é-lhe necessário ter uma capacidade adaptativa aos desafios que se lhe coloquem ou que coloque a si próprio. A este bailarino versátil corresponde um 'corpo versátil':

(...) um corpo caracterizado pelo domínio de várias técnicas sem que, contudo, adote a estética de uma única. (...) Este corpo competente em vários estilos e técnicas que, não inventando propriamente uma técnica, se individualiza estilisticamente, pela forma como combina várias práticas e saberes, pode possuir, simultaneamente, a força da dança clássica, a capacidade de coordenação e a rapidez da técnica Cunningham, a fluidez do contact improvisation e a flexibilidade que lhe é conferida pelas técnicas de relaxação, para mencionar apenas algumas das técnicas que pode dominar com competência (Fazenda, 2012, p. 74).

A multiplicidade de influências e experiências que o, um dia exclusivamente bailarino e hoje também, professor e/ou coreógrafo adquire durante a sua formação e a sua vida profissional, reflete-se na sua estética de movimento, na técnica de execução do mesmo e no seu próprio corpo, bem como na técnica e no corpo do aluno, futuro profissional (Fernandes & Garcia, 2015).

Como exemplo podemos referir William Forsythe (n. 1949) já aqui mencionado. Este coreógrafo americano, que deveu a sua formação a um discípulo de Balanchine, encarou as

premissas da técnica clássica como uma linguagem capaz de um novo significado. Driver (2000, p.4) diz-nos que “Forsythe has taught classical dancers to generate their own material by applying structural devices to their familiar technique. Drawing upon the theories of Rudolf Laban (...) he vitally expands the movement vocabulary”.

Continuando com a ideia de ‘corpo versátil’ e de ‘técnica’, aparece-nos um outro conceito - a consciencialização do movimento. Só pela consciencialização do movimento pode efetivamente haver a incorporação da técnica. Para Dempster (1995, p.24) “dance can be thoughtful action, a movement of embodied mind”. Trata-se justamente da compreensão do movimento como consciência em si; corpo e mente não existem em exclusividade, são antes uma unidade indivisível. O caminho histórico da dança fez-se, e faz-se, pois “a incorporação permite a reprodução, é esta que, num mesmo movimento, viabiliza a prática e a intervenção criativa, a crítica, a contestação, as transformações e as rupturas” (Fazenda, 2012, p. 67). Bons bailarinos interpretam a técnica vivenciando-a e sentindo-a nos seus corpos. Esta consciência cinestésica dá ao bailarino “um corpo [que] é pensado como sujeito e campo da própria experiência, sendo a incorporação a possibilidade da existência do *self*” (*idem*, p.76).

## 2 - WHO’S BESS?

### 2.1 - LMA in Motion

Se, como já vimos, Rudolf Laban esteve na vanguarda do processo de criação de uma dança moderna europeia, o seu grande legado foi como teórico do movimento numa dimensão que transpõe largamente as fronteiras da dança. Laban dedicou-se ao estudo do movimento humano tendo desenvolvido um sistema teórico e experimental que ficaria conhecido por ‘análise de movimento de Laban’, em inglês *Laban Movement Analysis* – LMA. O LMA coloca o movimento humano em quatro categorias teóricas — *Body, Effort, Shape* e *Space* (BESS) (cf. Anexo C) — usando-as para analisar “how a person shapes dynamically his or hers intents and desires into the world” (Whittier, 2006, p. 125). Aplicadas ao contexto da dança as quatro categorias teóricas podem funcionar como um

(...) type of map for tracking the choices made [pelo aluno/ professor/bailarino/coreógrafo], as well as a way of suggesting possible new pathways or vocabulary. When one [aluno/ professor/bailarino/coreógrafo] is trying to recreate a particular type of character or dance style, LMA can clarify the specifics of the original (Bradley, 2008, p. 95).

A continuação da publicação de literatura sobre as suas ideias e a inclusão de aspetos das suas teorias em áreas tão variadas como fisioterapia e reabilitação física, comunicação não verbal, treino desportivo, estudos coreográficos, animação digital, dramaturgia e representação, antropologia, recursos humanos, entre outras, quase 60 anos

após a sua morte dão-nos bem a medida da abrangência e atualidade do quadro teórico por ele elaborado.

Contudo, sistematizar as ideias de Laban não é tarefa simples e vários fatores contribuem para que assim seja. Talvez aquele do qual todos os outros advêm se encontre na originalidade do seu trabalho – Laban, ao procurar um sistema que permitisse pensar e atuar o movimento nos seus próprios termos estava a lançar as bases de algo completamente novo, e sabia-o:

The reader should not expect to find in this book [The Mastery of Movement on Stage] a fine literary, or even an easily readable, exposition of the problems involved, for movement has very little to do with literature. The art of movement is an almost self-contained discipline which speaks for itself, and mostly in its own special idiom (Laban, 1980, pp. v-vi).

O ‘idioma especial’ de que falava, tendo sido criado por ele, sofreu em trinta anos de produção escrita refinações e redefinições várias que, por si só, seriam suficientes para, hoje, ao rever esse processo, colocar alguns problemas de consistência na terminologia e enquadramento teórico. A isto acresce o facto de Laban ter escrito em duas línguas – alemão e inglês – e ter, ele próprio, chamado a atenção, como veremos, para os problemas que a tradução de termos pode levantar.

Às expectáveis idiossincrasias do processo de criação de um quadro teórico original acresce que o mesmo quadro vai ser retomado, reformulado, reinterpretado e reutilizado por vários intervenientes com objetivos específicos. Laban viveu rodeado de alunos, assistentes, seguidores, admiradores, críticos, que, contemporaneamente, também pensaram, teorizaram, e escreveram, quer sobre movimento quer sobre o pensamento do próprio Laban. E esta profusão de pensamento(s) acompanha-nos até hoje

[h]e [Laban] left to generations of movement and dance professionals an ouvre with seemingly unlimited possibilities for interpretation and implementation. And in response to this wealth of material, dance critics, historians, dancers – thorough Laban’s lifetime and up to the present day — have evaluated, reviewed, scrutinized, and, in general, attempted to put into their own words what Laban did and did not say (Maletic, 1987, p. 27).

O acesso aos originais de Laban, ou seja às fontes primárias, é difícil; nem todas as obras estão traduzidas para inglês e mesmo as escritas originalmente nesta língua não são de consulta fácil. É de ressaltar que algumas das suas obras estão traduzidas para português do Brasil, como por exemplo o *The Mastery of Movement*, editado no Brasil em 1978 com o título *O Domínio do Movimento*.

Não nos esqueçamos, contudo, que, apesar de conter o seu nome, o LMA é uma combinação das suas teorias com os aportes posteriores de outros teóricos do movimento,

nomeadamente Irmgard Bartenieff (na categoria *Body*) e Warren Lamb (criando a categoria *Shape*). Aliás, à sigla LMA encontra-se frequentemente associada a sigla BF, de Bartenieff *Fundamentals*, devido ao enorme impacto da contribuição de Irmgard. Quando hoje se fala de LMA/BF e das suas diferentes aplicações está-se a referir a um “theoretical and experimental system for the observation, description, prescription, performance, and interpretation of human movement” (Konnie, 2011, p.1) que, emergindo do pensamento original de Laban e sendo deste indissociável, extrapola a dimensão pessoal do seu agente originador. O LMA/BF, como qualquer sistema teórico e experimental, não pode ser visto como um monólito isolado de novas contribuições, indiferente a novas perspetivas, alheado de múltiplos contextos possíveis - está, forçosamente, em movimento.

Talvez a melhor forma de começar a perceber o pensamento de Laban, o seu processo criativo, e o estabelecimento do LMA, seja atentar nas suas principais obras (cf. Apêndice A).

Vera Maletic (1987) eloquentemente considera as obras escritas em alemão, entre 1920 e 1935, como representando o período de gestação das suas ideias enquanto a literatura produzida em inglês nos traz o período de consolidação das mesmas. Da análise destas obras resultam

Several significant features [that] constitute Laban's particular approach to the examination of movement and dance: a) the view of movement as dynamic process, b) the correlation and unity of all movement components, c) the concern with the experience of movement and its perception based on the view of mind-body unity, and d) the description of movement and dance in its own terms. (Maletic, 1987, p.171)

É possível argumentar que Laban procurava o estabelecimento de uma teoria unificada do movimento que, como tal, englobasse a totalidade do indivíduo, (o seu ‘eu’ físico e o seu ‘eu’ emocional), a sua relação com o espaço, (o espaço pessoal e o espaço extra-pessoal), as relações de harmonia que se estabelecem no diálogo entre espaço e indivíduo, e um sistema que permitisse articular esta narrativa em símbolos comunicáveis. Na sua perspetiva, o desenvolvimento de tal quadro teórico era essencial porquanto as descrições mecânicas do movimento não eram suficientes para abarcar a complexidade do que para ele se constituía como uma disciplina, um campo de conhecimento por direito próprio. Noutras palavras motricidade e movimento não são termos sinónimos.

Na busca por tal teoria, Laban criou e desenvolveu os conceitos de Coreologia, Coreutica, Eukinética e *Effort* e inventou a kinetografia. A palavra Coreologia surge, assim, como a denominação para a ciência das leis do movimento sendo uma “kind of grammar and syntax of the language of movement, dealing not only with the outer form of movement but also with its mental and emotional content” (Laban, 2011, p.viii). Através da Coreologia, o movimento passava a ser um objeto de estudo por direito próprio e a sua investigação uma

área de conhecimento *per se*: [A coreologia] “defined common denominators of all types of movement and provided means of differentiating them through description, classification, and notation. It can serve as a foundation for research of movement and dance without borrowing from conceptual frameworks of other disciplines” (Maletic, 1987, p. 172).

Para que se pudesse pensar e falar de movimento nos seus próprios termos, ou seja sem recorrer a conceitos e vocábulos meramente mecânicos, havia que recorrer a um vocabulário descritivo que tornasse possível a classificação das suas diversas componentes. Com este intuito, Laban desenvolveu um sistema de pictogramas através do qual se torna possível narrar qualquer movimento nas suas dimensões física e emocional. A este sistema simbólico chamou Kinetografia. Paralelamente a este sistema de notação, a Coreologia engloba a Coreutica e a Eukinetica (cf. Apêndice B).

## 2.2 - Geometry for Movement

Com a obra *Choreutics*, Laban, além de criar um novo termo, trata do estudo da organização espacial do movimento, aparecendo, então, a Coreutica (também chamada de *Space-Harmony*) como uma “theory investigating spatial structure and relationships of movement and dance” (*idem*, p.172). Tratando-se de explorar a forma como o movimento se organiza no espaço é apenas natural que tenha recorrido à geometria para assistir nessa exploração. Como bem apontam Newlove e Dalby (2004, p. 23) “whether we like it or not, is geometry that gives us a tangible image of space, be it a straight line, a square, a rectangle or any other shape that many of us learnt to hate at school”.

Infelizmente para quem mantém relações problemáticas com a geometria, Laban não se limitou a linhas retas mas decidiu ir buscar a Platão os seus cinco sólidos - tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro – como um “basic imaginative scaffolding upon which movements could be made with some precisison” (Newlove & Dalby, 2004, p. 27), ou noutras palavras, como uma metáfora para a realização de exercícios e exploração do movimento.

A Laban interessava discriminar as possibilidades de orientação espacial e, para isso, começou por recorrer aos ensinamentos da dança clássica não como fundamentação teórica mas como um ponto de partida:

The so-called five positions have been handed down to us as the simplest means of spatial orientation (...) I it is generally accepted that these positions only refer to the placement of the feet. This is not so. Rather they are spatial directions toward which the legs move, and to which the upper body makes an obvious counter movement (Laban citado por Maletic, 1987, p. 59).

Por outro lado, assumiu como a área de referência para a orientação direcional o centro do corpo pois “the simplest way to describe a person is to determine the placement of

the ends of the limbs in relation to the centre of gravity of the body” (Maletic, 1987, p.58). Assim, e tendo subjacente as simetrias corporais, visionou 27 direções que formam os padrões tridimensionais do movimento. As direções irradiam do centro do corpo de quem se move, dividindo a cinesfera, para o espaço exterior onde indicam pontos com o mesmo nome, sendo classificadas em três sistemas de orientação – seis Direções Dimensionais, oito Direções Diagonais e 12 Direções Diametraes – ocorrendo em três níveis possíveis – alto, centro, baixo – com o centro do corpo a representar o 28º ponto. Na realidade, Laban distinguiu dois tipos de ‘espaço pessoal’ – a cinesfera e a dinamosfera. A primeira diz respeito ao espaço à volta do corpo “(...) the sphere within which we move, its boundaries being defined by ‘reach space’, i.e. the distance limbs can reach without any travelling occurring” (Guest & Curran, 2008, p. 310), enquanto que a última refere-se ao espaço no qual a ação do movimento tem lugar - “the space in which our dynamic actions take place (...)” (Laban, 2011, p 30).

Quando duas Direções Dimensionais se juntam forma-se uma Dimensão Espacial, a unidade básica de orientação no espaço, que facilita, como veremos oportunamente, diferentes sensações do corpo em movimento, ou seja sensações cinestésicas.

Existem, portanto três Dimensões a que Laban chamou de *Height*, *Width* e *Depth* (em português, altura, largura e profundidade) mas que hoje aparecem invariavelmente referidas como Dimensão Vertical (*Vertical Dimension*), Dimensão Horizontal (*Horizontal Dimension*) e Dimensão Sagital (*Sagittal Dimension*). Voltando às simetrias corporais, a cada Dimensão Espacial corresponde um eixo (uma linha imaginária que cruza o centro do corpo com conteúdo direcional de tensões opostas e que o divide em partes aproximadamente equilibradas - Eixo Vertical (também chamado de *Central Axis*), Eixo Horizontal e Eixo Sagital, pelo que as três intersectam-se tridimensionalmente no centro do corpo. Quando as extremidades das três Dimensões se tocam, a figura que se obtém é, justamente, o Octaedro, em cujo interior está a Cruz Tridimensional (cf. Anexo D). À série de movimentos que explicitam a trajetória ligando os locais correspondentes às seis Direções Dimensionais da Cruz Tridimensional, Laban chamou de Escala Tridimensional, que pode ser, conseqüentemente, experienciada dentro do Octaedro. A noção de Harmonia Espacial – *Space Harmony* - é imediatamente clara; Laban criou escalas de movimento – Escalas Espaciais - como seqüências de movimentos cuja trajetória é definida no espaço pelas relações direcionais criando referências para o corpo em movimento. Executar as Escalas significa delinear trajetórias dentro dos sólidos, logo, em relação ao centro do corpo e, conseqüentemente, dominar a percepção, ou consciência, do espaço.

Se imaginarmos as oito Direções Diagonais e ligarmos os pontos do espaço a que se referem, a forma geométrica que se origina é o Cubo, cuja estrutura interna se revela em forma de Cruz Diagonal, ao qual corresponde uma série de movimentos explicitadores da trajetória chamados de Escala Diagonal (cf. Anexo E).

Restam as 12 Direções Diametrais; estas partem, como as outras, do centro do corpo mas entre duas Dimensões e duas Diagonais. Quando se unem os extremos alcançados por estas 12 direções, visualiza-se um Plano.

Cada Plano tem, portanto, duas Dimensões; uma dominante e outra secundária. Laban deu-lhes os sugestivos nomes de *Door*, *Table*, e *Wheel* – porta, mesa, e roda – mas hoje aparecem mais frequentemente na literatura como Plano Vertical (*Vertical Plane*), Plano Horizontal (*Horizontal Plane*) e Plano Sagital (*Sagittal Plane*), ainda que estas dominações possam levar o leitor mais desatento a uma confusão com as Dimensões. Optamos aqui por seguir as denominações de Laban (cf. Anexo F). À semelhança do que acontece com as Dimensões, também em cada Plano se experienciam diferentes sensações.

No Plano da Porta, a Dimensão Vertical domina e a Horizontal é secundária; como tal, é possível observar e experimentar a postura do Eixo Vertical e a capacidade da coluna curvar lateralmente. Por sua vez, no Plano da Mesa a Dimensão dominante é a Horizontal e a secundária é a Sagital, tornando-se possível experimentar movimentos de expansão e retração e a capacidade de torção da coluna. Finalmente, é a Dimensão Sagital que domina o Plano da Roda, sendo a Dimensão Vertical a secundária; aqui torna-se possível experimentar e observar movimentos com os membros inferiores e superiores e a capacidade da coluna arquear e arredondar para a frente e para trás.

Quando os três planos se intersectam e os seus cantos ficam conectados, forma-se o Icosaedro, o sólido por excelência no qual o espaço é vivenciado ao extremo pelo corpo através das Escalas de Movimento possíveis (cf. Anexo G). É evidente a correlação e conexão da arquitetura do espaço com a arquitetura do corpo: as Direções Espaciais imanam do centro da cinesfera, ou seja do ponto central da arquitetura corporal, onde os eixos se encontram. O indivíduo é o ponto referencial da organização espacial: “Pensar o corpo em termos de arquitetura tridimensional (comprimento, amplitude e profundidade do corpo, Eixos Vertical, Horizontal e Sagital) é uma questão fundamental para relacionar dinamicamente o corpo em movimento com o espaço” (Schlicher, 2004, p. 178).

Se a Coreutica se debruça sobre as trajetórias do corpo no espaço, a Eukinética começa, em alemão, por ser um estudo da vertente emocional e qualitativa do movimento no contexto da dança que acabará por dar origem, em inglês, ao conceito de *Effort*, aplicável ao movimento independentemente do contexto. Eukinética é mais um termo criado por Laban a partir do grego<sup>9</sup> desta feita para capturar os aspetos qualitativos, nomeadamente a expressão do ritmo e da dinâmica, na dança. Também aqui começa por ir ao vocabulário da dança clássica para dar exemplos de descrições de formas básicas de movimento dinâmico – *Battu*, *Fouetté*, *Glissé* seriam análogos aos seus *thrusting*, *slashing* e *gliding* (Maletic, 1987, p.97). Laban vai progressivamente deixando de usar este termo e em 1947 publica, juntamente com o industrial inglês F.C. Lawrence, a obra *Effort* qual as qualidades

---

<sup>9</sup> *Eu* – harmonioso, *kineticos* – movimento.

dinâmicas do movimento – de *qualquer* tipo de movimento humano – são exploradas. Para tentar ‘dominar’ o *Effort*, há que fazer um certo esforço... em vários sentidos.

### 2.3 - Making the Effort

A obra hoje conhecida como *The Mastery of Movement* foi originalmente publicada em 1950, em inglês, com o título *The Mastery of Movement on Stage* (cf. Apêndice A). Laban preparava uma nova edição, na qual revia e reformulava alguns dos conceitos explorados, quando, em 1958, morreu sem ter oportunidade de a terminar. Assim, o *The Mastery of Movement* de hoje deve-se à revisão de Lisa Ullmann (colaboradora de Laban e então diretora do Laban Art of Movement Centre em Manchester) que sabia quais as mudanças que Laban queria introduzir e possuía um entendimento profundo do seu enquadramento teórico.

Contudo, ao ler esta obra, observa-se que se por vezes a linguagem de Laban parece extraordinariamente simples, no sentido de uma descrição muito objetiva e direta dos termos propostos, noutras momentos o mesmo parece ter dificuldade em encontrar o vocabulário necessário para o que quer descrever. Isto vai ao encontro do que o próprio dizia ser a dificuldade em pensar em termos de movimento.

Paralelamente, as questões de coerência (ou falta dela) da terminologia e os problemas que a tradução que a mesma levanta são visíveis ao compararmos o que Laban escreveu neste livro e o que autores posteriores foram escrevendo sobre o mesmo livro. Isto torna-se evidente sobretudo, mas não só, com os termos *motion* e *movement*. No *The Mastery of Movement*, Laban usa sempre a expressão *the motion factors* – literalmente ‘os fatores de moção’ - para nomear *weight*, *space*, *time* e *flow* – peso, espaço, tempo e fluência. São as diferentes combinações destes factores aliadas ao *effort* que, como veremos, caracterizam/ definem/ descrevem o *movement*.

Contudo, em obras de síntese como, por exemplo, *Body-Space-Expression*, de Vera Maletic (1987), as expressões *motion* e *movement* aparecem por diversas vezes como permutáveis. Se por um lado tal se prende com o desenvolvimento das teorias em si ao longo dos anos, também o facto já referido de Laban ter começado a escrever em alemão mas terminado em inglês contribui para multiplicação e justaposição da terminologia.

A isto acresce que a tradução para português levanta dúvidas; a palavra ‘moção’ pode ter como sinónimos ‘deslocamento’ e ‘movimento’ e define-se, justamente, como “acto ou efeito de mover” (Priberam, 2017). Decidimos, para bem da clareza do discurso, seguir um conselho do próprio Laban. Questionado por uma colega qual seria a melhor tradução para o conceito de *effort* em servo-croata, Laban respondeu:

[t]he translation of the word ‘effort’ is enormously difficult, and I always advise people, whatever language they speak, to use simply ‘effort’ and to explain its meaning as best as

they can. The Germans have try to say 'Antrieb' but I don't think this is a good rendering of the idea (Laban citado por Maletic, 1987, pp. 106-107).

Como não queremos cair no mesmo erro dos alemães usaremos o termo *effort*, e outros que com ele se relacionam, em inglês, certos que teríamos a total aprovação de Laban.

Com a *Effort Theory*, Laban procurou então caracterizar as diversas componentes qualitativas do movimento já não apenas no contexto da dança mas sim em toda e qualquer atividade. Foi com o industrial F.C. Lawrence que Laban, através da observação de operárias trabalhando em linhas de montagem, publica o livro *Effort*. Nesta obra analisam-se as componentes qualitativas das formas como cada indivíduo se move e quais os ajustes a serem feitos para obter um movimento mais eficaz e, logo, um maior bem-estar no indivíduo e um domínio da atividade, qualquer que seja, que este tenha de realizar (Davies, 2006, pp. 21 - 30).

A *Effort Theory* diz-nos que em qualquer movimento levado a cabo por um ser humano estão presentes quatro *Motion Factors*, os componentes básicos das atitudes individuais, físicas e mentais, com relação ao movimento:

'Effort' is the inner attitude towards a motion factor (such as time, weight or focus). The effectiveness of communication (onstage and off) depends upon the conscious choice and range of options of these inner attitudes. (...) The components making up the different effort qualities result from an inner attitude (conscious or unconscious) towards the motion factor of Wheight, Space, Time and Flow. (Laban, 1980, p. 31)

São, assim, as atitudes do indivíduo perante estes fatores que constituem o seu *effort* perante o movimento, ou seja, que o descrevem, podendo ser observadas e controladas para imprimir diferentes qualidades, artísticas e/ou funcionais, ao mesmo. Se “[t]here is no movement which does not evolve in space as well as time, bringing the weight of the body into flow” (Maletic, 1987, p.101), será o relevo ou a seleção de atitudes únicas de cada um dos *Motion Factors*<sup>10</sup> que constituirá os *effort patterns* característicos de cada indivíduo ou cumprirá os requisitos necessários para a sequência de movimento pedida para a execução de determinada atividade.

Cada fator tem, como veremos, duas formas qualitativas básicas e antagónicas entre si, entre cada um dos seus polos decorre a infinidade de possíveis atitudes (cf. Anexo H). Esta polaridade torna-se evidente através da visualização do gráfico do *Effort* (*Effort Graph*) criado por Laban para facilitar a descrição e prescrição das componentes de *Effort* do

---

<sup>10</sup> *Space, weight, time, flow* (espaço, peso, tempo, fluência) são os quatro *Motion Factors*. Frequentemente, uma vez que são conceitos da *Effort Theory* aparecem referidos como *Space Effort, Weight Effort, Time Effort* e *Flow Effort* ou, quando em conjunto, simplesmente *efforts*.

movimento (cf. Anexo I). As atitudes de aceitação/resistência expressas no movimento em relação a cada um dos fatores informam acerca das propriedades qualitativas do movimento: “Thus the potential variety of dynamic qualities of movement arises from the innumerable variety of the moving person’s situations and/ or actions, and therefore varies the choices among attitudes of accepting or resisting which may be deliberate or not” (*idem*).

Assim, o padrão, ou sequência, de *Effort* é uma macroestrutura que resulta das microestruturas idiossincráticas das diferentes combinações de qualidades de movimento em relação aos *Motion Factors Weight, Space, Time, Flow*.

O *Motion Factor Space* informa sobre o ‘onde?’ do movimento. Está, assim, ligado a características de atenção e orientação pelo que “its mastery can give clarity to a dance execution, both in the dancer’s alignment and his/hers relation to the environment” (Maletic, 1987, p.102). Aqui, o termo *space* surge como a relação do corpo com a sua cinesfera, com o espaço geral e com as próprias partes do corpo entre si. Laban prescreve vários exercícios para a exploração do *Space*. Começa em postura, acrescenta passos, mudanças de nível, de direção e transferências de peso, ações gestuais, deslocamentos, e combinações de todos estes (Laban, 1980, pp. 26-38). Há que ter em conta que as atitudes em relação ao *Space* dizem respeito ao tipo de concentração ou foco no espaço e não ao percurso no espaço. O foco do *Space* está literalmente no foco, pelo que qualitativamente este pode ser direto e, no polo oposto, flexível. Assim, os elementos qualitativos básicos do *Space* são *Direct* - foco de movimento restrito, único e dirigido, sem torção dos membros e do corpo – e *Indirect* - multifocado, amplo, com várias partes do corpo dirigindo-se a diferentes pontos concomitantemente ou almejando diferentes pontos.

Neste sentido, o *Space*, enquanto qualidade de *Effort* refere-se à atitude interna em relação ao espaço que nos rodeia, enquanto que o conceito *Space*, enquanto categoria LMA refere-se a “pontos, linhas e formas geométricas *externas* ao corpo” (Fernandes, 2006, p. 127). Assim, na descrição de um movimento de um indivíduo, as pernas deste podem ter uma qualidade de *Indirect Space* mas os braços uma qualidade de *Direct Space* independentemente de o percurso efetuado ser em linha reta ou curvilínea, por exemplo.

O *Motion Factor Weight* pode considerar-se como o mais tangível de todos relacionando-se com o dispêndio de energia muscular necessário para mudar o corpo, ou partes dele, de posição e/ou para mudar a posição de objetos — “(...) in order to bring about a change in our bodily position we use muscular energy. The deployment of strength and its degrees is in proportion to the weight carried or to the resistance given to it” (Laban, 1980, p. 41).

É o *Weight* que nos traz a noção de verticalidade e é o controlo das diferentes tensões musculares que traz a consciência corporal ao indivíduo, emprestando à performance do bailarino a intenção e a sensação da ação. O *Weight* informa sobre o ‘quê?’ do movimento sendo assim o aspeto mais físico da personalidade. - “(...) the control of various muscular tensions creates an appearance of the bodily consciousness of the dancer

in the intent of his/hers movement performance”(Maletic,1987, p.102). Trata-se de uma relação entre o que é movido - o corpo ou uma sua parte, um objeto, um outro corpo - e a resistência oferecida ao movimento - a partir das tensões musculares antagônicas do interior do corpo do indivíduo ou externas a este (objetos, outros corpos) e a própria força da gravidade. Na realidade o peso não é uma característica física dos corpos não podendo ser confundido com a massa; o peso de um corpo é, sim, a força sobre ele exercida pela gravidade e, assim, a nossa capacidade de nos mantermos de pé está dependente da tensão entre a força do corpo e a força da gravidade (Newlove & Dalby, 2004, p. 119). Desta forma, é a atitude de cedência ou de resistência à gravidade que adjetiva a qualidade do movimento em relação ao *Motion Factor Weight*; a execução contra a gravidade pode fazer-se de forma *Firm* -resistindo - ou *Light* - cedendo.

O tempo, como todos sabemos, é relativo, urge, é o melhor conselheiro, bem aproveitado dá para tudo mas raramente o temos, escapa-se entre os dedos das mãos e, em línguas como a nossa, também serve à meteorologia. Talvez por tudo isto, o *Time*, enquanto *Motion Factor*, seja um quanto esquivo. Ao pensar no *Time* há que ter em conta a velocidade – de rápida a lenta - à qual a um movimento sucede um outro; para medir esta velocidade, Laban considera a batida cardíaca em repouso como sendo a unidade padrão (Laban,1980, p.39). Mas para além da velocidade há também que considerar a ‘duração’ - de curta a longa - quer de um movimento quer de uma sucessão de movimentos. As diferentes combinações de velocidade e de duração providenciam ao movimento diferentes qualidades em termos de acentos, ou seja o ritmo.

Assim, as atitudes em relação ao *Time* podem ser, num polo, *Quick* - movimentos rápidos de curta duração nos quais a aceleração é curta – e, no outro, *Sustained* - movimentos lentos de longa duração nos quais a desaceleração é longa. Contudo, “[m]esmo que o corpo alterne entre variações quantitativas de velocidade, a sua ênfase qualitativa é que determina se ele acelera ou desacelera expressivamente” (Fernandes, 2006, p.135).

Neste sentido, é o domínio deste *Motion Factor* que permite ao indivíduo decidir qual o momento certo para agir; o *Time* traz a decisão ao movimento proporcionando elementos para o momento da sua execução informando, assim, sobre o ‘quando?’ da ação. É uma tomada de decisão cujo domínio imprime um “alert, nervy effect to dance performance” (Maletic, 1987, p.102).

Com efeito, Laban empregava a expressão *Time-rhythm* no contexto do *Motion Factor Time* (Laban, 1980, p.39). É aqui que começa a surgir alguma confusão na bibliografia publicada porquanto diferentes autores, talvez pelos seus diferentes contextos profissionais, entendem o conceito de ritmo de forma diferente. E sendo que Laban pode ser aplicado a todos os contextos de movimento, cada contexto usa o tempo de acordo com a sua batuta, ‘batuta’ por vezes literalmente já que para um músico e um bailarino os conceitos de *tempo* e *ritmo* poderão ter significâncias diferentes. E embora nos movamos,

até em dança, sem música não há movimento sem 'ritmo' nem na ausência de 'tempo'. Laban (1980, p.185) esclarecia o conceito de ritmo em termos de movimento:

The change in which some effort components disappear and new ones appear in a movement phrase constitutes the rhythm of the effort sequence (...) in observing, for instance, people at games, it will soon be noticed that the parts of their action that each player's movements have different rhythms, that means that the parts of their actions are, relatively to one another, of shorter or longer duration, and that some parts are stressed as the main parts of the whole action.

Laban considerava o *Motion Factor Flow* como aquele através do qual o movimento "establishes relationship and communication" (Laban, 1980, p. 75), relacionando-se, assim, com as características de emoção e direcionando-o para o seu 'como?' Em termos de movimento em dança, o domínio do *Flow* dá à sua execução "either a controlled and careful or exuberant and outgoing progression"(Maletic, 1987, p.102). Um *Free Flow* revela uma qualidade de expansão e continuidade por oposição a uma qualidade de restrição e limitação próprias de um *Bound Flow*. Por restrição e limitação não devemos entender ações realizadas de forma indecisa nem *Bound Flow* pode ser interpretado como 'menos' *Flow*. Newlove & Dalby (2004, p. 128) dão-nos o exemplo de alguém a pintar uma parede; se fizermos a análise do movimento do pintor podemos entender que a maior parte da área da parede é pintada num movimento expansivo e contínuo mas, chegando próximo do rodapé, e por muito pequeno que seja o pincel, o pintor torna o movimento controlado e restrito.

São, como já vimos, diferentes associações de qualidades do *Effort* que qualificam o padrão da sequência do movimento<sup>11</sup>. Laban descreveu combinações de dois *Motion Factors (States)* e de três *Motion Factors (Drives)*, denominando-as de *Incomplete Elemental Actions*, enquanto que as combinações dos quatro *Motion Factors* seriam as *Complete Effort Actions* (cf. Anexo J). Como cada *Motion Factor* ocorre em dois polos qualitativos opostos, podem ocorrer um total de 72 qualidades na sequência de movimento pelo que:

The significance of particular qualities emerges within the macrostructure, the context of a movement sequence, and these qualities gain meaning when they are related to what precedes and what follows. Thus, the sequencing, phrasing, or the rhythm effort sequences is identifiable from several points of view (...) (Maletic, 1987, p.103).

---

<sup>11</sup> Padrão de sequência de movimento pode, em termos de dança, ser igualado à expressão 'frase de movimento'.

## 2.4 - Carving the Shape

Shape, enquanto categoria individual, foi a última introdução ao LMA e deve-se, em parte, à ação de Warren Lamb (1923-2014). Lamb, tal como Bartenieff, foi aluno de Laban mas, como veremos, num contexto distinto. Em 1945 Lamb, 23 anos mais novo que Bartenieff e já no pós-guerra, dirige-se a Manchester ao *Art of Movement Studio* de Laban e Ullmann com o objetivo específico de se tornar bailarino. Neste momento, como já vimos, o trabalho de Laban, em conjunto com Lawrence, estava bastante direcionado para o *Effort*.

As questões da 'forma' do movimento no corpo, embora sempre presentes, não chegaram a ser conceptualizadas nas obras de Laban com a mesma extensão do *Body, Space, e Effort*. No *The Mastery of Movement*, cuja primeira versão, relembramos, é de 1950, diz-nos que "gestures crossing several directions create specific movement shapes. Of spatial movement shapes, round, angular and twisted shapes may be considered elementary" (Laban, 1980, p.63). Fala de seguida das diferentes 'atitudes' que o corpo *toma* quando em determinadas posições, nomeando-as de *pin, wall, ball, e screw*. Estas são hoje consideradas as *Basic Shape Forms*, ou *Still Forms*, descrevendo as 'formas' elementares que o corpo 'toma' (Konnie, 2011, p.2).

Embora o propósito inicial de Lamb fosse dedicar-se à dança, o seu apurado sentido cinestésico, a grande capacidade de observar e analisar o movimento, e o grande entusiasmo que demonstrava pelo trabalho que estava então a ser desenvolvido com Lawrence, chamaram a atenção de Laban que lhe propôs colaboração (Davies, 2006, pp. 31-38). Se Bartenieff levou Laban para além da Europa, Lamb levou-o definitivamente para o mundo empresarial. Cottin (2012, p. 18) refere que Lamb explorou a visão de Laban relativamente aos *Motion Factors* e às suas afinidades com certas dimensões da Coreutica, nomeadamente com os Planos, para chegar à conceptualização das questões da forma do movimento no corpo e no espaço.

No âmbito do LMA, a *Shape* diz respeito a: "a) the form of the body, b) how the body is moving into a form, and c) the movement process that is taking place" (Billingham, 2009, 48). Esta categoria informa-nos acerca de como o corpo muda de 'forma' em relação a um elemento, e por 'elemento' podemos entender o corpo, outros corpos, o espaço, objetos. Tal pode processar-se em três perspetivas relacionais, o que equivale a dizer que há três maneiras diferentes através das quais o ser humano pelo movimento pode estabelecer relações consigo mesmo, com outro ser, com o espaço, e com qualquer objeto. Os três modos de *Shape Changing* descrevem, então, esse processo de mudança.

Mais uma vez surge aqui uma das ideias centrais de Laban – a polaridade – já que as atitudes relativas ao *Shape Changing*, tal como as atitudes relativas aos *Effort Motion Factors*, são experimentadas entre dois polos qualitativos antagónicos mas complementares.

À mudança de forma do corpo em relação a si mesmo chama-se *Shape Flow*. Trata-se de um processo centrado no 'eu', não entrando nele as relações com outros, nem

pensando na existência de outros. O indivíduo está no domínio da introspeção, imerso e concentrado em si: “Shape-flow appears when people are daydreaming, grieving, just going through the motions, taking care of themselves or simply just self-involved” (Bradley, 2009, p. 87).

Na maioria das interações formais entre seres humanos e nas ações estabelecidas com objetos, está presente o *Directional Shape*; é a maneira como fazemos a ponte entre nós e o que, ou quem, nos rodeia quer para efeitos expressivos quer para efeitos utilitários. É um movimento orientado para um fim específico formando uma trajetória clara para uma direção no espaço. Vê-se, por exemplo, nos gestos feitos no decorrer de uma conversa. Este movimento pode ser de tipo *Arc-like*, o qual envolve a ação de uma única articulação, e descreve como que um espaço de fronteira à volta do corpo ou *Spoke-like*, no qual várias partes do corpo vão numa direção, como que penetrando o espaço entre o corpo e algo mais (Billingham, 2009, p.49 ).

O *Shaping* ou *Carving* (literalmente ‘moldando’) é a interação tridimensional do indivíduo com o ambiente - espaço, objetos, outros seres - motivada pela ação do último sobre o primeiro: “Shaping denotes a rich interaction between self and other; a constantly change and responsive relationship that is mutual and sophisticated (...). Shaping is supported by full body interactions” (Bradley, 2008, p. 87-88).

Neste sentido os caminhos que o corpo faz ao penetrar no espaço através do movimento deixam “(...) impressions in the space - they ‘trace’ and ‘form’ the space with their bodies”; a estas ‘impressões’, quase no sentido de linhas impressas no espaço, podemos chamar *Traceforms*”(Whittier, 2010, pp. 240-241). É pelo *Shaping* que indivíduo e o espaço se encontram no seu expoente relacional, comunicando através do movimento.

Laban identificou uma série de afinidades entre as Dimensões e Planos e as qualidades de *Effort* por, nas primeiras, ser possível experimentar determinadas sensações cinestésicas que se correlacionavam com as segunda. Lamb, por sua vez, identificou ligações entre as qualidades de *Shape* e as qualidades de *Effort* - se o *Effort* se constitui pela ‘intenção’ do indivíduo em relação ao movimento, a *Shape* transmite a sua *intenção* em relação à forma. Deste modo *Effort* e *Shape* interrelacionam-se com e no *Space*<sup>12</sup> de forma harmónica (cf. Apêndice C).

## 2.5 - B for Bartenieff’s Body

Irmgard Bartenieff nasceu em Berlim a 24 de Fevereiro de 1900. Teve, desde cedo, uma educação eclética o que viria a influenciar o seu caminho profissional. Tal como acontece com Laban, torna-se difícil caracterizá-la dum ponto de vista académico; Bartenieff foi bailarina, coreógrafa, professora, analista de movimento, fisioterapeuta, terapeuta da dança, e dedicou-se ainda à história e antropologia da dança. Enquanto criança e jovem estudou danças folclóricas alemãs, dança clássica, matemática, ciências, história, geografia,

---

<sup>12</sup> *Space* aqui como BESS.

e línguas. Foi pelo estudo da biologia que decidiu enveredar quando, aos 19 anos, se matriculou na universidade de Berlim e depois na universidade de Friburgo. Continuou, contudo, envolvida com o meio artístico através da aprendizagem como aluna e intérprete de dança (University of Maryland [UM], 2017).

Bartenieff encontrou em Laban e no seu trabalho uma clara convergência com os seus próprios interesses e formação: “It was in 1925 that I first encountered Laban not far from my birthplace (...). His work was a logical focal point for my background of swings between biology, art, and dance” (Bartenieff, 2002, p. iv). Assim, entre 1925 e 1927 dedicou-se ao estudo da análise de movimento e Kinetografia no *Choreographisches Institut Laban*, de onde obtém um diploma.

Com o seu marido, um bailarino judeu de origem russa, funda uma companhia de dança - *Romantisches Tanztheater BarténiEFF* - cujas atuações são encontradas com sucesso por toda a Alemanha e mantém uma intensa atividade profissional até que, devido às perseguições Nazis, se vê obrigada a fugir para os EUA. É, portanto, com Bartenieff que o trabalho de Laban sai, pela primeira vez, do contexto europeu.

Chegada aos EUA, matricula-se no curso de fisioterapia da Universidade de Nova York e em 1944 começa a trabalhar num hospital no qual se tratava doentes que haviam sobrevivido à poliomielite mas apresentavam graves deformações musculoesqueléticas que limitavam profundamente a sua capacidade motora. Aqui, e de acordo com a sua formação ‘labaniana’, reforçou em si a ideia de que um trabalho físico baseado fundamentalmente na manipulação do paciente por parte do terapeuta e na repetição de exercícios mecânicos em áreas específicas do corpo teria muito pouco, se não nenhum, efeito na reabilitação (Lambert, 2016). Era necessário ver e abordar o corpo como um todo, em todas as suas inter-relações físicas, mentais, e neurológicas, colocando-o em diálogo com o seu interlocutor natural, o espaço. Só uma abordagem que motivasse e ativasse a conectividade das partes do todo poderia resultar:

Because Laban’s focus was always on the body in movement, his training crystallized that focus for me when I was diagnosing both physical and emotional dysfunction. Thus, spatial concepts had to be incorporated into mechanical anatomical activity in order to produce maximal functioning. In physical therapy, that meant thinking in terms of movement in space, rather than by just strengthening muscle groups. And, the introduction of the spatial concepts required an awareness of intent on the recovery. There really is no such thing as pure ‘physical’ therapy or pure ‘mental’ therapy. They are continuously interrelated. (Bartenieff, 2002, p. 3.)

Foi neste hospital que começou a integrar o seu amplo conhecimento do corpo humano e do movimento no processo de reabilitação dos seus pacientes: “Every aspect of

movement familiar to me through my Laban training and supported by my anatomical training as a physical therapist became a resource. (...) This experience was to become cornerstone of what I would later call “Bartenieff Fundamentals” (*idem*, p. 4-5).

Após o fim da Segunda Guerra e da normalização das viagens entre os EUA e a Europa, Bartenieff visitou várias vezes Laban em Inglaterra e teve a oportunidade de conhecer Lamb. Nestes encontros, os temas de *Effort* e do que seria, posteriormente, a *Shape*, bem como noção das afinidades entre eles, eram explorados em profundidade. Estas trocas de informação foram cruciais para o desenvolvimento conceptual que Bartenieff aplicou à categoria *Body* e para a sua prática profissional, em todas as valências que abarcava (Loureiro, 2010).

Bartenieff escreveu que “only in death, perhaps, does the experience of movement cease” (Bartenieff, 2002, p. xii). O seu movimento parou em 1981, em Nova York; no mesmo ano o *Laban Institute of Movement Studies*, instituição que fundou nessa mesma cidade, tornou-se no *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies*. Trinta e três anos depois não há como falar de um sem o outro.

Os *Bartenieff Fundamentals* (BF), literalmente os ‘fundamentais de Bartenieff’, são um conjunto de exercícios criados para fomentar a “experience of the body in motion with an awareness of how and why it is moving” (*idem*, p.20). Contudo, a expressão em si, no âmbito da integração no LMA, refere-se ao enquadramento teórico e conceptual a partir do qual, e para o qual, os exercícios foram desenvolvidos; é neste sentido mais abrangente que aqui a usaremos.

Na tentativa de revisão da literatura acerca dos BF encontra-se uma situação semelhante à já apontada com Laban – há importantes diferenças não só na terminologia usada entre vários autores como também na própria atribuição de conceitos a certas dimensões da fundamentação teórica. Se, como já vimos, Laban foi um escritor prolífico, revelando por vezes idiosincrasias no discurso, Bartenieff escreveu muito pouco e sempre em coautoria ou colaboração. Dois pontos são aqui significativos: a única obra de fundo acerca dos BF, escrita em colaboração com Doris Lewis – *Body Movement – Coping with the Environment* – foi publicada apenas um ano antes da sua morte, e aparentemente a maioria da sua contribuição não foi incluída na versão final – “Fundamentals was not a theory codified and thoroughly illuminated by its generator. Irmgard’s own major writing on Fundamentals was deleted from the final published version of her book (...)” (Hackney, 2002, p. vii). Por uma questão de clareza e coerência seguiremos fundamentalmente a sistematização proposta por Hackney (2002)<sup>13</sup>.

A contribuição seminal de Bartenieff para a categoria *Body*, e conseqüentemente para todo o contexto da LMA, foi “[E]mphasizing the importance of *internal body connectivity* in making movement come alive both within the individual and out in the world

---

<sup>13</sup> Mas ver, por exemplo, Fernandes (2006).

(...)” (Hackney, 2002, p.1). Com efeito, a ideia de conectividade e a relação bidirecional entre interior e exterior são omnipresentes nos BF. Hackney (2002, p.14) diz-nos que há três aspetos ‘fundamentais’ no movimento: mudança (*change*), relação (*relationship*), e a padronização das conexões corporais (*Patterning Body Connections* - PBC).

Para Bartenieff, movimento é mudança e é, também, uma atualização dessa mudança; a mudança opera-se simultaneamente por relação e por padrão uma vez que os padrões de movimento do indivíduo num dado momento são alterados - ‘padronizados’ - pela revisitação - ‘relação com’ - de padrões iniciais. A noção de ‘padrões’ estabelece-se pela reciprocidade e conectividade entre o sistema neurológico e o sistema muscular, corpo e mente são um e um só sistema.

Segundo Hackney (2002, pp. 14-15), subjacente ao PBC está justamente a ideia de que para qualquer sequência de movimentos, ou ‘mudança’, que realizemos, fazemos conexões ‘no’ e ‘com’ o nosso corpo através de padrões que o sistema neuromuscular desenvolve. Estes padrões são, em parte, inatos ao nosso sistema neuromuscular e, em parte, adquiridos ao longo da vida seja para cumprir fins fisiológicos - manter a posição ereta, por exemplo - seja para cumprir escolhas pessoais - como praticar uma qualquer forma de dança. À medida que cada um de nós se desenvolve vai, quer de forma consciente quer de forma inconsciente, desenvolvendo o seu padrão único. Este desenvolvimento não está meramente ligado ao crescimento e amadurecimento biológico ainda que também o inclua. Da mesma forma, é discutível que a perceção ou consciência deste processo e dos padrões por ele originados pode ter vários graus. Vejamos com exemplos concretos. A forma como alguém se senta e escreve no computador implica um processo do qual a pessoa é, pelo menos, superficialmente consciente - cada um está ciente da maneira como o faz e, provavelmente, sentimos certas tendências como algo que repetimos - ter a cara muito próxima do ecrã, as costas curvadas, etc.. Podemos ser instruídos a experimentar um padrão distinto que nos permita passar horas a trabalhar sentados da forma mais eficiente possível e assim iremos ganhar consciência que desenvolvemos um padrão mais benéfico e funcional. Contudo, para compreender porque assim o é, indo para além da constatação meramente mecânica, entendendo a conexão e relação entre as sequências de movimento e o nosso corpo, podemos utilizar as *Fundamental Patterns of Total Body Connectivity* (FPTBC)

Bartenieff estabeleceu seis FPTBC (cf. Anexo K), uma espécie de alicerces através dos quais se ativam os percursos básicos de mobilidade que relacionam as partes do corpo entre si e com o espaço.

Se para o movimento é estrutural a relação entre mudança, conexão e integração, os fundamentos dessa estrutura são providenciados por uma série de Princípios. Hackney aponta 12 e apelida-os de *Principles of Bartenieff Fundamentals* (PBF) (cf. Anexo L). Como corolário: “Bartenieff Fundamentals is an approach to basic body training that deals with patterning connections in the body according to principles of efficient movement functioning

within a context which encourages personal expression and full psychophysical involvement” (Hackney, 2002, p. 33).

É justamente na vertente prática do treino corporal que aparece o conjunto de exercícios desenvolvidos por Bartenieff com os pacientes afetados pela poliomielite. Este conjunto inclui seis exercícios básicos, também chamados de *Basic Six* (*Thigh Lift* ou *Femoral Flexion*, *Sagittal Pelvic Shift*, *Lateral Pelvic Shift*, *Body-Half*, *Knee Drop* ou *Diagonal Knee Reach*, *Arm Circles* (Konnie, 2011, p.5)), precedidos por uma série preparatória (Fernandes, 2006, p.70). Os *Basic Six*, ativam as FPTBC e, assim, põem-se em prática todos os PTBC.

Atentemos no quinto Princípio de Bartenieff, o *Intent*, voltemos à Coreutica de Laban, com as suas direções espaciais que imanam do centro do corpo, e recordemos as afinidades de *Effort/Shape*. Como vimos, os elementos básicos de orientação no espaço são as Dimensões. Cada uma das três é constituída por duas Direções Dimensionais, facilitando as e informando *sobre as* qualidades de *Effort* e *Shape* através da intenção espacial, já que a cada Direção corresponde um local no espaço. Neste sentido, os sólidos de Laban constituem um mapa para a intenção de Bartenieff. Assim, torna-se claro o elo entre a Harmonia Espacial e os BF (cf. Anexo M):

[O Princípio Intent], (...) que estabelece que, na interação com o espaço, este pode ser usado como um motivador para o movimento, é um elo importante entre harmonia Espacial e os Fundamentos. A harmonia Espacial(...) A Harmonia Espacial é uma ferramenta para praticar ou acessar toda a amplitude do nosso potencial físico para o movimento e da expressão dinâmica (...). Os exercícios dos Fundamentos buscam o mesmo objetivo, trazendo o homem para a verticalidade e preparando a locomoção através do espaço. (Fernandes, 2006, p.181).

## 2.6 - In the Studio — Pensar o movimento na aula de TDC

O indivíduo - bailarino, coreógrafo, professor - deve ter construído ao longo do seu percurso enquanto aluno um sentido de consciência do corpo em movimento. As experiências sensoriais do movimento fazem a conectividade do corpo-mente, gerando um entendimento do seu próprio corpo no movimento no tempo e no espaço.

Como já vimos, uma das características da TDC é a valorização da moldura estática dando preferência à forma e à estética. Paskevaska no seu livro *Both Sides of the Mirror - The science and art of Ballet* (1992) considera que as técnicas de dança moderna têm uma perspectiva mais intelectual e sensorial do movimento do que a TDC, fazendo com que a pose seja uma manifestação do processo ou progressão do movimento. Seguindo esta perspectiva, podemos concluir que o professor de TDC ao enfatizar demasiado a forma corre o risco de descurar as maneiras e a consciência de como o corpo se move no espaço até

chegar à dita pose. Assim, pode acontecer que os bailarinos, embora dominem a forma e a posição, se tornem “less skilled at analyzing how the steps and positions can be performed in unique dynamic ways” (Whittier, 2010, p.238). Uma das formas de ultrapassar isto é aplicar os LMA/BF às aulas de TDC. Tal permitirá:

- 1) Identify[ing] the qualitative movement elements both in the art of ballet and in the students’ dancing styles;
- 2) facilitate[ing] both the technical and expressive training of ballet dancers and
- 3) Assist[ing] the dancers in connecting their art form to their lives beyond the ballet classroom’ (Whittier, 2006, p. 124).

Através do LMA/BF possuímos hoje um quadro teórico que nos permite pensar e atuar em termos de movimento, considerando-o em todas as suas dimensões e considerando o seu agente – o ser humano – em todas as suas valências. Embora, no contexto do ensino de dança, seja claro que a grande maioria das ações de ensino-aprendizagem que incorporam conceitos de LMA/BF sejam no âmbito da dança contemporânea ou da dança criativa, a sua aplicação tem vindo a ser proposta e aplicada no contexto da TDC para diferentes faixas etárias<sup>14</sup>.

O LMA/BF fornece ao estudante de dança a possibilidade de perceber e vivenciar os padrões de conectividade do corpo permitindo-lhe compreender as relações e as transições em frases de movimento com grandes elementos técnicos sem nunca descurar a sua singularidade e identidade. Este trabalho de conhecimento de dentro para fora do corpo promove um trabalho mais eficiente diminuindo a possibilidade de lesões e fomentando um grau de sucesso nas tarefas de movimento propostas.

A excessiva ênfase na forma pode levar a um treino que olha para o corpo como se de uma máquina se tratasse negligenciando a consciência e a percepção cinestésica. No panorama português, a ambição de alcançar estes parâmetros ideais com alunos em idades precoces está de tal forma enraizado nas nossa cultura (provavelmente promovido pelas inúmeras competições que têm vindo a surgir), que leva os professores a adotarem um tipo de treino físico que promove resultados, também eles físicos, imediatos, esquecendo-se de que se trata de um processo de ensino-aprendizagem com a duração de oito anos.

Comandos mecânicos como ‘puxa o joelho para cima!’, ‘aperta o rabo!’, ‘contraí as coxas!’, na realidade não informam o aluno nem o direcionam para uma execução eficaz nem do movimento nem, curiosamente, da pose. Estas indicações acabam por ser utilizadas pelos professores muitas vezes de forma equivalente ao uso de bengalas linguísticas numa conversa. Por outro lado, estes comandos podem, futuramente, custar ao aluno um preço demasiado alto no que respeita à sua saúde física. Tal prende-se com o facto de o aluno nunca ter sido estimulado a pensar no corpo em movimento e nas suas conectividades. Acresce que se torna provável que os alunos estejam sistematicamente a insistir em

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo a lecionação de Whittier (2010) com alunos entre os 17 e os 20 anos.

posturas deficientemente atingidas, o que aumentará tensões musculares e articulares desnecessárias. Como tal, negligenciar os processos do movimento e do ensino-aprendizagem pode levar não só a um domínio artístico com falhas na sua coesão mas também a um desgaste corporal escusado. Aplicar conceitos do LMA/BF aos exercícios de TDC pode constituir uma abordagem útil

Cadence Whittier, que tem vindo a desenvolver nas suas aulas de TDC aproximações metodológicas que vão buscar ao LMA/BF as suas fundações, diz-nos que “[i]n my ballet classes, dancers use the LMA/BF theories of Body, Effort, Shape, and Space (BESS) in order to analyse body connectivity, movement, phrasing, energy, form, and spatial intent” (Whittier, 2010, p. 236). A autora continua com:

When working from a LMA/BF perspective, there is a conscious focus on accessing three-dimensional space, a full range of motion in the body, and a large dynamic palette. (...) my students may use concepts from Bartenieff Fundamentals in order to analyse how particular movements are organized in the body or how those movements could be performed more efficiently. (...) they might identify how different energy qualities from the Effort category change the expressive nature of the balletic phrases. There are, in fact many ways that balletic steps can be performed and interpreted. Using LMA/BF as a navigational tool helps dancers nurture, strengthen, and experiment with the many possibilities. (*idem*)

Para Whittier é essencial que os alunos desenvolvam uma consciência corporal – *body awareness* – pois o enfoque na forma, na correta postura e na correta posição faz com que estes se aproximem do exercício sempre com o intuito de o corrigir no sentido de o tornar ‘correto’, sem contudo ter a consciência do corpo como um todo. Compartimentando o corpo em unidades, como se cada uma funcionasse independentemente por oposição à total conectividade com que se relacionam, faz com que as correções não passem de remedeios e nunca se materializem num entendimento assimilado pelo e integrado no aluno, no seu corpo e na sua mente:

They fail to realize that change in one part of the body causes changes in other parts of the body (...) when a dancer changes the placement of the pelvis, the placement of the entire spine, lower body joints, and feet are also affected.” (*idem*, p. 237)

Para além da percepção do corpo como um todo, Whittier defende que o desenvolvimento da consciência corporal é feito também pela aprendizagem e experiência do movimento dinâmico. Novamente, a excessiva focalização na posição pode fazer perder a capacidade de analisar como é que os passos e as próprias posições podem ser

executados de formas variadas e dinâmicas. Também aqui a compartimentação diminui o entendimento.

A *body awareness* e a conectividade às quais Whittier se refere só são passíveis de exploração na aula de TDC se estiverem reunidas condições de concentração por parte dos alunos. Evidentemente que dizer que a capacidade do aluno manter a concentração durante uma aula é condição *sine qua non* para o sucesso da sua aprendizagem parece daquelas constatações absolutamente óbvias que todo o aluno ouve durante todo o seu percurso acadêmico. Contudo, não será a repetição constante do óbvio que fará o aluno concentrar-se.

A aula de TDC é um exemplo acabado de um contexto de ensino-aprendizagem no qual a importância da concentração assume uma dimensão especialmente importante porquanto exige um empenho físico e mental constantes e coetâneas num ambiente em que impera o som; há a música, há a voz do professor por cima da música, há o ruído causado pelo movimento dos colegas... Na aula de TDC é exigida uma memorização constante dos exercícios que tem de ser feita no momento em que são apresentados pelo que todos os sentidos dos alunos têm de estar alerta. Há várias formas de promover a concentração na aula de TDC que podem ser divididas em duas dimensões principais: trabalhar a forma como o aluno encara o comportamento desejável na aula o que coloca no *mind set* correto, e explorar exercícios somáticos antes e depois da prática da técnica.

A primeira dimensão insere-se no que poderíamos chamar regras de comportamento no estúdio. Nas palavras de Minden (2005) “You [o aluno] are creating an environment conducive to learning, and you are physically demonstrating the esteem in which you hold your art, your teacher, and your fellow students” (p.11). Comportamentos como entrar no estúdio e esperar passivamente pelas indicações do professor em vez de ativamente começar a fazer exercícios de aquecimento, ajeitar constantemente o fato ou cabelo durante os exercícios, desmanchar a postura assim que a música termina sem esperar pelo comando do professor, não estar na posição inicial quando a música começa, são exemplos de atitudes que demonstram que o aluno não está completamente presente na prática da aula. Uma situação que põe a descoberto a ausência de concentração e revela claramente a falta do *mind set* apropriado é o que acontece quando o professor marca o exercício e os alunos ou não o acompanham de todo ou fazem-no de forma insatisfatória: “The student must realize the need for total concentration on the demonstrative and develop the ability to pick up what is being shown very quickly” (Shook, 1977, p.35). Aqui, como nas outras situações, há que chamar o aluno à responsabilidade que o próprio opera na sua aprendizagem de uma forma inequívoca que não pode passar somente pela ação do professor mas sim pela ação da instituição de ensino na sua totalidade. As ‘maneiras’ não são só uma conduta de comportamento mas também um caminho para aproveitamento na técnica.

Explorar a segunda dimensão pode, em si, ser uma boa abordagem para melhorar o comportamento. A particularidade dos exercícios somáticos é de estabelecer uma relação de reciprocidade com a concentração; não é possível executá-los na ausência de concentração e a sua realização beneficia a capacidade de estar concentrado. Se o que se procura é uma conexão do corpo consigo próprio para atingir o estado de *awareness* através do qual se aprimora a consciência do movimento, então a concentração é chave. O aluno sem ela será “unable to connect movement and create movement flow [e] unable to feel [o seu] whole body in space” (Franklin (b), 1996, p.56).

Será boa prática que, independentemente da idade dos alunos, seja o professor a dar o aquecimento ao conjunto da turma, com exercícios que estabeleçam a concentração.

Seguidamente apresentamos alguns conceitos de LMA/BF e formas de os abordar que podem ser explorados na aula de TDC. É importante ressaltar que implícito a todas estas considerações está a ideia de Bartenieff, de que o nosso corpo estabelece conexões através de padrões desenvolvidos pelo sistema neuromuscular para a execução do movimento. Assim, desenvolver a experimentação de qualquer um destes conceitos é, forçosamente, uma forma de ativar e/ ou reformular os nossos padrões de conectividade, ou seja os PTBC.

Torna-se perfeitamente óbvio que a respiração - *Breath* - seja a primeira das PTBC, sem ela não existe conectividade - “Breath (including both cellular and lung respiration) is the key to life connections at the physiological level. Breath brings life - it enlivens!” (Hackney, 2002, p. 43).

É evidente que a relação da respiração com o movimento não se resume à constatação de que ‘se não respirarmos, morremos’... O essencial nesta relação é que nos apercebamos que o movimento é apoiado pela respiração (*Breath Support* - a respiração - *breath* - apoia - *support* (s) - o movimento) e, assim, a organização do movimento tem de se iniciar tendo em conta em primeiro lugar a respiração, pelo que“(...) the importante of Breath in all aspects of movement is an underlying truth of Fundamentals” (Hackney, 2002, p.56). Quando nos focamos nas nuances da nossa respiração descobrimos como ativar e transformar as qualidades de *Shape* e *Effort*, e como estabelecer a relação pretendida com o espaço interior e exterior a nós próprios:

(...) [Breath] provides the baseline of flow for effort. “It is the central liberator and controller” (...) it provides the baseline of flow for Shape change - ever alternating, growing and shrinking (...) [it] is the first experience of Space - the fulness of inner three-dimensional space is discovered in the breathing support. “It is the regulator of inner space” (...) [it] “is also a key to Phrasing and, therefore, to the functional/expressive content of the communication”.  
(*idem*, p.43)

A atenção com que o aluno encara os seus padrões ou ritmos de respiração condiciona a funcionalidade e a expressividade do seu movimento. Há que adaptar a respiração ao movimento ou frase de movimento que se pretende fazer, à duração da aula, do ensaio, do espetáculo; uma respiração apropriada conserva a energia dando *endurance* ao bailarino. Também uma respiração rítmica calma e profunda origina um tónus muscular equilibrado que favorece o alinhamento dinâmico e o movimento orgânico havendo uma relação bidirecional entre o ritmo respiratório e o equilíbrio. No *Grand Allegro*, por exemplo, o bailarino que é consciente da respiração consegue ter também a consciência do estado do salto momento a momento e, assim, controlar justamente cada um desses instantes, providenciando um sentido de progressão espacial ao mesmo tempo que atinge o limite da altura (Franklin (a),1996, p.182). Ao permitir atingir a qualidade de *Flow* pretendida, a respiração permite igualmente estabelecer a comunicação entre artista e público ajudando na escolha da expressão dos momentos de transição nas frases de movimento.

Em termos de abordagem na aula de TDC, o professor pode alertar em todos os *Allongées* para o uso da da respiração fazendo o aluno sentir o alongamento da coluna. Também no equilíbrio, por exemplo numa grande pose, o professor deve incitar os alunos a manterem a respiração calma e contínua. Será interessante levar os alunos a experimentar o mesmo movimento com diferentes respirações e a refletirem sobre cada resultado. Franklin ((a),1996, p.18) dá-nos como exemplo deste exercício o movimento de *Pas de Bourrée*, em que pede aos alunos para o fazerem primeiramente sustendo a respiração e seguidamente sem a suster. O professor pode, também através de exercícios somáticos, promover a consciência da respiração chamando a atenção para as diferentes modificações que ocorrem no corpo com uma respiração curta *versus* com uma respiração longa. Poderá também ser eficaz pedir aos alunos para falarem, vocalizando os tempos da música enquanto dançam; isto permite libertar as tensões musculares promovendo uma melhor organicidade no movimento.

Por seu lado, as qualidades de *Shape* informam-nos acerca das características da forma que o corpo adquire na execução do movimento. Whittier, efetiva a conceção em termos de dança clássica :

(...) the body Rises and Spreads into piqué à la seconde and the lower body Sinks and Spreads into a 1<sup>st</sup> position grand plié. When performed with Breath Support, Shape Qualities teach dancers to initiate movement in the torso and pelvis, and to practice three-dimensional shape changing in the body. (Whittier, 2010, p. 238)

Explorar a categoria LMA/BF *Shape*, tendo em conta que através dela se clarifica o *Effort*, permite ao aluno aperceber-se das diferentes qualidades que um movimento pode revelar e, como tal, fazer uma escolha consciente acerca da dinâmica que pretende imprimir à sua execução: "(...) for example, they [os alunos] may emphasise Rising out of a temps lié

devant which would be a different feeling kinaesthetically and visually than if they were to emphasise the quality of Advancing in the same movement” (Whittier, 2010, p.41).

Relacionado o *Time Effort* com a premissa que na TDC não há movimento sem estrutura rítmica<sup>15</sup>, todos os exercícios deverão promover a acuidade musical nos alunos tornando-os sensíveis às diferentes qualidades deste *Effort Factor*. Assim, os exercícios propostos pelo professor devem ter diferentes acentos, conter pausas e aceleramentos, enfatizando diferentes dinâmicas de *Time* e *Weight* para que os alunos as possam experimentar nos diversos movimentos. Estas mudanças de dinâmica “(...) will change the technical demands of the exercises (Whittier, 2008, s/p). Sobre acentos Laguna diz-nos que:

Cuando en una clase de técnica de danza, se enseña una frase de movimiento o ejercicio coreográfico, el movimiento es segmentado tomando en consideración dónde están y cómo están distribuidos los acentos del movimiento en la trayectoria en el tiempo. Esto significa, que los distintos tipos de movimientos en la danza adquieren un significado técnico por la manera en que es hecha la distribución de sus acentos. El acento del movimiento es sentido como una variación de intensidad que expresa una modulación en el plano emocional, y se puede definir como un cambio de valencia de la aceleración, esto es el punto en el que se produce una aceleración negativa en un corto periodo de tiempo. Por ejemplo un movimiento lineal que cambie de sentido ↔ ira produciendo aceleraciones negativas en un lugar próximo a sus extremos. El cambio de sentido de una trayectoria refuerza la noción de acento. La velocidad y el sentido constante debilitan la noción de acento. (Laguna, 2009, s.p.).

Na sua investigação anterior Laguna referia-se a duas dimensões de relações entre o bailarino e o Acompanhador Musical de Dança (AMD): a primeira corresponde ao que é esperado do ADM num contexto pedagógico; a segunda corresponde à relação do ADM com o bailarino profissional, onde se pressupõe que haja uma autonomia do bailarino para interpretar a frase de movimento no que respeita a musicalidade. Assim:

[n]um contexto pedagógico o AMD ‘ilustra’ musicalmente as ‘qualidades do movimento’ subjacentes à frase de movimento, através da construção de uma performance adequada a parâmetros específicos. Esta forma de actuação tem essencialmente um carácter de ‘apoio condutor’ na aprendizagem da frase, criando o acompanhador para este caso, uma espécie de mapa musical com pontos de referência que guiam o processo aprendizagem do aluno,

---

<sup>15</sup> As estruturas rítmicas são “caracterizadas pelas relações de ordem e proporção de componentes de carácter temporal ou de duração (organizadas com base na distinção entre tempos mais longos ou mais curtos); e de carácter intensivo ou de acentuação (organizados com base numa diferenciação entre intensidade mais fortes ou mais fracas)” (Rodrigues, 2011, p.6). Tal corresponderá ao que Laban apelidava de *Time-rhythm*, cf. página 33 do presente Relatório.

numa espécie de 'andamiagem' para a aquisição de competências específicas (como por ex. a música). (Laguna, 2008, p.380)

Esta ideia não é somente relativa ao AMD mas sim abrange a música enquanto apoio dos exercícios na aula de TDC. Cabe ao professor, na ausência de AMD fazer uma pesquisa musical que sustente as qualidades de dinâmica que pretende executar na construção dos exercícios. Diríamos mais, cabe ao professor fazer a construção do exercício em função da faixa musical que escolheu pois "a relação motora que se estabelece entre o corpo do bailarino e a música concretizar-se-á num diálogo intencional viabilizado pelo movimento que realiza no 'espaço', no 'tempo' e com determinada 'energia'"(Rodrigues, 2011, p.6). Paralelamente, o uso de um apoio musical desapropriado ao *Flow* do movimento pode provocar uma tensão excessiva nas articulações. Podemos dar como exemplo o primeiro exercício de *Petit Allegro* que, recorrendo à linguagem da técnica da dança contemporânea, deverá ser construído com uma qualidade *Bounce* e com o acento<sup>16</sup> 'em baixo'. Se o docente utilizar uma música com características opostas pode provocar nos alunos uma tensão excessiva nas articulações, principalmente dos ombros e ancas, nas vértebras cervicais e lombares, e na articulação do tornozelo: "Free flow (...) in conjunction with Breath Support, lessens the excess bodily tension, which, in turn, helps the dancers perform the movement with easefulness and adaptability" (Whittier, 2010, p. 239).

A utilização de diferentes músicas para o mesmo exercício poderá também ser estimulante e desafiante para os alunos. Se um exercício de *Battement Fondu* for executado com uma música de carácter forte e robusta, como a *Habanera* da ópera 'Carmen', de Bizet, encontraremos qualidades de movimento como *Strong Weight* e *Bound Flow*, já se utilizarmos a entrada do *Pas de Trois* no I ato do bailado 'Lago dos Cisnes', de Tchaikovsky, teremos o mesmo exercício com qualidades opostas - *Light Weight* e *Free Flow*.

Outra ideia LMA/BF é a de que antes da ação, a intenção tem de estar clarificada e definida na interação com o espaço; daqui surge o conceito BF de *Spatial Intent*. O *Spatial Intent* organiza o sistema neuromuscular (Hackney, 2002, p. 262) sendo, neste sentido um *interface* dinâmico na relação do indivíduo e do movimento com o *Space*. A percepção da 'intenção' do espaço vai implicar a participação de todas as redes conetivas do corpo-mente que, ao serem ativadas, projetam-se nele sem que seja, no entanto, necessário que se dirijam para determinado ponto mas sim que, enquanto unidade, tenham a intenção de se prolongarem 'no' e 'pelo' *Space* ainda que em aparente repouso (Fernandes, 2006, p.68). Em termos LMA/BF a ideia do espaço vazio não existe; este é algo de vivo e dinâmico e, como tal, repleto de possibilidades de interação; assim ao clarificarmos o nosso *Spatial Intent* permitimos que as forças opostas (*Counterintention* - 'contra-tensão') do corpo que

---

<sup>16</sup>Ainda sobre os acentos, Laguna (2009) refere que "(...) os acentos de movimiento son el correlato perceptual de una aceleración negativa rápida, la medida de distribución de esa aceleración negativa, más rápido o menos rápido, determinará la calidad de ella, el acento y por consecuente la trayectoria del movimiento, como staccato o legato respectivamente" (s.p.).

apoiam e permitem essa intenção aconteçam automaticamente (Hackney, 2002, pp. 262-263). Nesta interação, o *Space* oferece-nos uma miríade de possibilidades de direções, de dimensões e de qualidades de *Effort* e de *Shape* "(...) drawing us or pulling us towards a source" (Hackney, 2002, p. 263) - o *Space* atrai o movimento através de *Spatial Pulls* - *Up, down, forward, backward, left, right*, são os *Spatial Pulls* básicos, formando linhas invisíveis de energia potencial reveladas através do movimento.

A nível pedagógico na TDC, no que diz respeito ao *Spatial Intent*, o professor pode desenvolver com os alunos a prática da antecipação de um movimento colocando-lhes a pergunta 'para onde querem que o movimento vá?' e dando-lhes tempo para refletirem mas não permitindo que se desloquem fisicamente pelo estúdio; a deslocação deverá ser mental. Quanto ao *Spatial Pull*, é importante que o professor promova a compreensão qualitativa da mudança operada no corpo durante o movimento. Para tal, bastará recorrer a exemplos do vocabulário fazendo perguntas como 'se pensarem em como executam um *Chassé*, diriam que as pernas estão a ser dirigidas para onde?'

Como temos vindo a notar, uma das noções essenciais do LMA/BF é a dos polos de oposição. Bartenieff segue Laban ao defender que a mobilidade e a estabilidade não existem em exclusividade mas sim numa relação de equilíbrio constante e mútuo de forças ou tensões (Fernandes, 2006, p. 183). É neste âmbito que surge o conceito de *Countertension* de energia sentida no e pelo corpo na sua relação com o espaço. Segundo Whittier (2010, p.238), "[c]ountertensions teach dancers to align their bodies along spatial through-lines, which in turn prevent misaligned positions".

Um exemplo claro de uma *Countertension* é o que acontece quando o bailarino executa um *Relevé* - há uma oposição entre os membros inferiores do corpo que o direcionam 'para baixo' e o torso que o direciona 'para cima', embora o *Relevé* seja visualmente um posição de alongamento: "[t]here are oppositional pulls of Up and Down (*relevé sous-sis*); Side to Side (*développé à la seconde*); Forward and Backward (*arabesque*)" (Whittier, 2008, s.p).

A sensação das *Countertensions* no corpo permite a estabilização do alinhamento dinâmico pois verifica-se uma oposição de energia que acontece no corpo durante o movimento no espaço - "upward and downward spatial pulls are engaged in equal proportion in order to stabilize a releve sous-sus" (Whittier, 2010, p.238). Se o aluno tiver o seu *Spatial Intent* clarificado, as *Countertensions* necessárias para facilitar e suportar essa intenção acontecerão de forma automática (Hackney, 2002, p.262).

Não devemos cair no erro de considerar as *Countertensions* apenas como tensões musculares que ocorrem enquanto nos movemos pois o conceito é muito mais abrangente, não se tratando de uma mera observação mecânica. Com efeito, as *Countertensions* referem-se a

(...) large configurations that can be described as kinetic, muscular changes, as spatial shapes, and as ordered Effort sequences. They can appear in all the forms that the body can produce: one dimensional, such as a simple standing, or multidimensional, such as a twisting (spiral, serpentine), etc. They can be symmetrical or asymmetrical (Bartenieff, 2002,p.105).

Na aula de TDC, o professor poderá num *Développé à la seconde* promover a sensação de *Countertension*. É possível fazê-lo pedindo aos alunos que imaginem pequenos balões nas articulações do ombro, escápula e caixa torácica, e que assim que começarem a executar o movimento imaginem os balões a expandir e a alargar para a direita com o braço a ir para segunda posição.

*Phrasing* é o décimo primeiro PBS, indo buscar a Laban a ideia de que cada movimento só ganha significado quando visto (e sentido) em relação àquele que o antecede e àquele que o precede.

Para Laban e Bartenieff a mudança é vista como elemento identitário do movimento - *change is movement* - quando nos movemos estamos em constante mudança; os nossos FPTBC ativam-se e organizam-se segundo a nossa intenção, o que configura as mudanças físicas que se operam no e pelo nosso corpo. Porque mudança é movimento, o movimento surge pela mudança e o que a despoleta é a intenção. Pondo muito simplesmente, o *Phrasing* é a forma como se aborda, executa, interpreta, uma frase de movimento. Se o ato de dançar é uma forma de narrativa, o *Phrasing* é a sintaxe que a organiza.

O exemplo '*Piqué - Arabesque - Failli - Renversé - Pas de bourrée entourant*' pode constituir uma frase de movimento, formada por várias orações, à qual a pontuação trará sentido; pode tornar-se uma frase de movimento contínuo e ligado ou pode ser dividida em unidades de movimento recorrendo a pausas e suspensões às quais se seguem momentos de aceleração e agitação. Podemos considerar que uma frase de movimento é constituída por: 1) preparação - onde se pode usar a imagética e onde se reclama a intenção do movimento; 2) início - onde a ação do movimento do corpo começa, ou seja a percepção do primeiro movimento, neste momento os caminhos da ação estão já definidos; 3) *main action* - onde frase ganha significado, o que observador fixa como o conjunto do movimento; 4) *follow through-recuperation* - onde há uma mudança na qualidade do movimento que permite ao executante recuperar da ação; 4) transição - na qual se torna possível a ligação dinâmica e fluida entre frases de movimento; nesta fase é importante os alunos perceberem a particular direção para onde vão, o que aconteceu antes e o que vai acontecer a seguir (Hackney, 2002, pp. 258-262). Ao fazer correções, o professor deve sempre "go back to the beginning of the phrase, because the preparation and initiation determine the process and path of the movement. Once the movement is initiated the action fulfils itself!" (Hackey, 2002, p. 50).

Para o aluno compreender as possibilidades com que uma frase de movimento pode ser abordada, tem de perceber cada elemento *per se* e descobrir como fazer a transição entre cada um deles; ou seja como ligar séries de movimentos tornando-os numa frase de movimento. Tal envolve todos os fatores que influem a qualidade dinâmica que se pretende enfatizar para que daí surja a significância estética e expressiva pretendida. Quando nos referimos a transições, fazemo-lo seguindo o sentido que Laban lhes atribuíra. Uma transição é muito mais do que um passo de ligação, é um momento de passagem entre qualidades de *Shape*, direções, qualidades de *Effort*. Por vezes, essa transição acontece através da recuperação da ação principal ou através do ritmo musical.

De acordo com Whittier, que tem vindo a desenvolver a aplicação de LMA/BF ao ensino da TDC, atingir uma boa qualidade de *Phrasing*

(...) involves making choices about accent, rhythm, syncopation, dynamic emphasis, stillness, and the length of the movement phrase. Changing the movement phrasing of particular exercise will change the technical and artistic demands of the exercise (...) piqué soutenu to tombé pas de bourrée en avant. A dancer may choose to perform this as a continuous long phrase or s/he may chose to perform the piqué soutenu as one phrase (stopping the movement at the en of the soutenu) asnd the tombé pas de bourrée as another phrase. One choice plays with continuous linked movement and the other choice plays with 'stillness and stir' as Laban referred to it. (2010. p.241)

Pensar o *Phrasing* faz com que o aluno desenvolva a funcionalidade e expressão do seu movimento o que, mais tarde, lhe trará individualidade artística. O desenvolvimento desta competência nos alunos é feito através de um processo continuado durante os anos de formação. Talvez a especificidade do *Phrasing*, e o motivo pelo qual o seu domínio é em grande medida um constante desafio para o bailarino, resulte da necessidade de este 'mover-se' com à vontade em todos os fatores de movimento (*Effort* e *Shape*). Nesta medida, em anos de formação básica, o que o professor pode apresentar aos alunos são momentos de exploração que os estimulem promovendo exercícios que lhes permitam, antes de mais, compreender o que é uma frase de movimento e perceber as diferentes possibilidades de organização da frase. Segue-se o entendimento de que a cada possibilidade corresponde uma diferente expressão do movimento, o que irá despoletar emoções distintas em quem o vê e, forçosamente, trazer diferentes sensações cinestésicas a quem o faz por exigir a exploração de diferentes dinâmicas.

A literatura demonstra que aplicação de exercícios somáticos à TDC, ou a qualquer outra técnica de movimento, não tem de alterar a essência do método utilizado. Estes exercícios permitem organizar as conexões internas do corpo com o sistema neuromuscular. Permitem também ao professor remeter os alunos para as sensações vivenciadas nestes exercícios aquando da prática da técnica específica. Podemos dar como exemplo um dos

exercícios de ativação de *Core-Distal Connectivity*, desenvolvido por Bartenieff; a sensação que a execução do exercício despoleta nos alunos será a mesma que deverão sentir quando executarem um *Tendu* ou um *Arabesque*. No Apêndice D apresentamos um conjunto de exercícios somáticos passíveis de serem aplicados numa aula de TDC em diversos anos de aprendizagem.<sup>17</sup>

Relativamente à linguagem usada pelo professor esta variará de acordo com a idade dos alunos, podendo a partir de determinadas faixas etárias, e também tendo em conta o grau de contacto que poderão ter tido com o LMA/BF, usar-se ou iniciar-se a apresentação da sua nomenclatura característica. Contudo, os alunos não necessitam de nenhum contacto apriorístico com Laban para lhes ser dada uma aula que integra os princípios do LMA/BF. A sua dimensão prescritiva permite que através da ação de um professor (e para todos os efeitos de um treinador ou de um fisioterapeuta) com conhecimento dos seus conteúdos os alunos sejam conduzidos no processo de exploração.

O professor pode recorrer a estímulos verbais alicerçados na imagética permitindo assim levar o pensamento da técnica para fora do estúdio, construindo pontes entre sensações familiares e sensações pretendidas. A aplicação da imagética à TDC está, aliás, extensivamente estudada e explorada<sup>18</sup> constituindo um veículo eficiente para a verbalização e passagem de informação que ganha ainda mais sentido num contexto de exploração 'labaniana' porquanto ajuda o professor a criar uma moldura visual e sensorial ao aluno. Mais ainda, a utilização da imagética no contexto da TDC é, por si só, uma abordagem que privilegia o entendimento holístico do indivíduo, promovendo a ligação necessária entre a mente e o corpo tão essencial às questões da consciência corporal, do alinhamento dinâmico, da intenção do movimento, da concentração, e da respiração.

Citando Franklin:

I have learned from observing dancers that a large portion of technical problems are purely mental rather than physical. Many dancers with the physical foundation for great mastery consistently practice a form of self-sabotage. By repeating the same over again in a frantic effort to master a movement, they further entrench the wrong movement patterns. These dancers would get far better results from standing still with closed eyes or even lying down on the floor for a moment to refocus themselves. (Franklin, 1996 (a), p.106)

Há duas formas de categorizar a imagética conforme o local onde ela se opera - a imagética interior, localizada dentro do corpo, e a imagética exterior, localizada fora do corpo. Um exemplo da primeira é a visualizar o Eixo Vertical dentro do corpo com o objetivo de atingir o alinhamento correto. Ao utilizar a imagética interior o objetivo é que os alunos

---

<sup>17</sup> Os exercícios contidos nesta tabela foram por nós aplicados na fase de Lecionação Autónoma como se verá através da análise do Diário de Bordo, capítulo IV.

<sup>18</sup> Consultar, por exemplo, Franklin (a), 1996.

experimentem a sensação que o movimento pretendido deve provocar no interior do seu corpo pelo que esta tem de ser verbalizada pelo professor. Trata-se, assim, de criar imagens que levem consigo um claro significado corporal: “[Imagining with frappes] Pressurized air: Visualize the force that initiates the frappe coming from the hip socket. Imagine pressurized air shooting from the hip socket through the leg, inflating it to full extension” (*idem*). Quanto à imagética exterior podemos referir um exercício por nós explorado com vários alunos que passa por fazê-los imaginar que estão a executar o exercício, ou até a variação de repertório clássico que tenham de interpretar, sem pensarem nas suas fragilidades técnicas mas sim focando-se em como gostariam de ser capazes de o fazer com toda a confiança, à vontade, e expressividade. Ao procederem desta forma estão a criar os seus próprios objetivos e ambições. O aluno que, na preparação para um salto, está já a visualizar a altura a que quer, ou deve, chegar está já a clarificar dentro de si as qualidades de *Effort* e *Shape* que o exercício pede, logo a intenção daquele movimento, sem que para isso tenha de conhecer a nomenclatura LMA/BF.

Dirigir aos alunos perguntas e lançar-lhes desafios que os façam procurar pensar sobre o corpo no movimento, dá-lhes a capacidade de organizarem o seu corpo *a priori*, coordenando-o e colocando para a efetivação consciente da técnica.<sup>19</sup>

### 3 - O ALUNO DO ENSINO VOCACIONAL DE DANÇA

A frequência completa dos CAE de dança, quer em RI quer em RA, representa um total de oito anos dedicados à aprendizagem e aquisição de competências específicas à área, em conjugação com uma formação de carácter geral, parte dos quais coincidem com um dos períodos de maiores alterações físicas e mentais no ser humano – a puberdade. Não é de surpreender que alguns autores equacionem o período que, *grosso modo*, vai dos 12 aos 15 anos, como um momento chave na decisão de prosseguir ou parar com a frequência no ensino vocacional (Mitchell, Haase, Malina, & Cumming, 2015, p.81).

Durante a puberdade observa-se o chamado pico de crescimento no qual o indivíduo cresce a um ritmo muito mais acelerado do que aconteceu até aí. Este rápido aumento da curva de crescimento não é, contudo, observado de forma harmoniosa mas ocorre sim de maneira desigual entre as várias partes do corpo emprestando um ar desajeitado ao indivíduo e levando-o a perder temporariamente a coordenação motora até à estabilização do crescimento. Além das mudanças fisiológicas observam-se profundas mudanças comportamentais como, por exemplo, isolamento do convívio com os outros, hostilidade para com a família, amigos, pares, e professores, sentimento de incompreensão, antagonismo social, hostilidade em relação ao outro género, instabilidade emocional, irritabilidade exacerbada, ansiedade, excessiva timidez (Machado, 2015, pp. 22-30).

---

<sup>19</sup> No Apêndice E podemos analisar uma tabela com as possibilidades de uso uma linguagem qualitativa no ensino-aprendizagem da TDC.

No contexto do ensino de dança as mudanças pubertárias podem condicionar o processo de ensino-aprendizagem sobretudo devido à perda de flexibilidade e alteração do centro de gravidade, provocados pelo pico de crescimento, e à mudança nos padrões de distribuição de gordura corporal. Verifica-se amiúde uma diminuição da auto-estima num contexto em que a presença de espelhos é uma constante e a comparação dos corpos, até pelo código de vestuário, incontornável (Buckroyd, 2000, pp. 50-55).

O ensino-aprendizagem de dança enfrenta hoje os mesmos desafios pedagógicos que o ensino de qualquer outra área do saber. Não obstante as suas particularidades é influenciado pelos mesmos fatores que encontramos na literatura geral de psicopedagogia e que podemos genericamente apelidar de motivação, atribuição causal e expectativas (Summer, 2008). Desta forma, fala-se da importância de um ensino pedagógico de dança, ainda que a longa tradição na qual a passagem de conhecimento se faz, sobretudo, como uma linear e unidirecional transmissão de saber em que o aluno copia os movimentos e o vocabulário que o professor demonstra, não tenha sido posta de lado (Warburton, 2008). No entanto, o objetivo será o de efetivar uma prática na qual se ultrapassem certas metodologias estáticas e se incorpore uma aproximação cognitiva ao processo de ensino-aprendizagem.

Sööt e Viskus (2014) apontam como incontornável tornar os alunos conscientes dos seus corpos e das suas características físicas individuais para que haja uma conexão consciente entre a parte física e a parte cognitiva. Além disto apontam que a educação na dança dever-se-á dirigir para além de um estudo da técnica que prevê a performance perfeita. Os alunos não se querem, simplesmente, como corpos treinados mas sim como indivíduos com um desenvolvimento global

Estamos, portanto, perante um quadro em que temos disponíveis na literatura os mecanismos orientadores para um ensino pedagógico da dança.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 1 - MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, o nosso tema e as especificidades do relatório de Estágio no âmbito de um projeto de investigação, a estratégia metodológica adotada foi a investigação qualitativa aplicada à educação, recorrendo a técnicas e métodos utilizados na investigação-ação. De acordo com Sousa (2009, p. 31) foram as posições neo-positivistas, construtivistas, anti-positivistas e fenomenologistas de investigação que romperam com o paradigma quantitativo. Estas focaram-se mais no processo da investigação, na sua compreensão e interpretação do que propriamente na sua quantificação. A investigação qualitativa utiliza metodologias que possam criar dados descritivos, o que permitirá ao investigador observar o modo de pensar e agir da amostra. Ao contrário da investigação quantitativa, os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural. Assim, o presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural de escola:

A investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica. (*idem*, p. 96)

Considerando a prática de Estágio como uma investigação-ação, é essencial uma intervenção pedagógica devidamente planeada com uma calendarização predefinida e fundamentalmente dividida por etapas para que o professor/investigador possa melhorar a sua prática e reformular a sua ação. Trata-se de uma relação constante entre planeamento-observação-reflexão-ação. Primeiramente é feita a planeação de ações, que deve ter em conta os conteúdos programáticos da instituição cooperante bem como os objetivos do próprio projeto de investigação; após várias aulas é feita a avaliação do plano com o intuito de se verificar se a ação está a decorrer como o esperado e proceder a ajustes e reformulações; de seguida volta-se ao planeamento e repete-se o processo, sempre ajustando o plano de ação, de forma a encontrar a resposta a problemas. Esta metodologia de investigação não se limita ao campo teórico uma vez que não se trata, somente, de descrever uma realidade mas também de intervir nessa mesma realidade:

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção. (Sousa & Baptista, 2011, p.66)

O objetivo do professor/investigador é a iniciação da investigação-ação, isto é. o que se pretende estudar. Contudo, à medida que o processo de ação decorre, este vai lidar com esse objetivo de forma dinâmica, possivelmente modificando-o ou adaptando-o à medida que a investigação se processa. A investigação-ação “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa & Baptista, 2011, p.65) *in loco*.

Apresentamos agora o nosso plano de ação tendo em conta os procedimentos utilizados. Seguidamente, serão referidos os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação e será feita uma breve descrição da amostra trabalhada.

## 2 - PLANO DE AÇÃO

O plano de ação foi determinado de acordo com o Artigo 9º do Regulamento de Estágio (RE) para o Mestrado em Ensino de Dança (2012).

Após uma reunião presencial com o professor cooperante (PC), professor Luís Carolino, e com a diretora geral e pedagógica do GED, Fátima Ramos decidiu-se que a nossa intervenção efetiva ficaria centrada no 2º período. No entanto a Observação Não Participante (ONP) bem como a Lecionação Partilhada (LP) começariam no 1º período. Tentando harmonizar os requisitos do RE com as necessidades da escola cooperante, foi necessário revermos e adaptarmos a nossa planificação no que diz respeito ao número de horas de Lecionação Autónoma (LA). Como podemos verificar no cronograma (Apêndice F), as horas de LA foram inferiores às horas estabelecidas no RE devido à programação definida pelo GED quanto ao programa da disciplina e avaliação, bem como quanto outras atividades curriculares.

É importante mencionar que o Professor Titular (PT) nos deu completa abertura para observarmos todas as aulas que achássemos necessário. Por considerarmos ser uma mais-valia para o nosso entendimento e domínio dos conteúdos do método Vaganova, fizemos mais 13 horas de observação do que as solicitadas pelo RE. No que concerne à LP, foi opção do PT atribuir-nos a lecionação de segmentos de aula dos quais teríamos de enviar a planificação com antecedência.

O estágio finalizou com o espetáculo *A Festa* que decorreu de 29 de março a 7 de abril (fim do 2ª período) e no qual realizámos apoio no *backstage*, respeitando sempre as necessidades dos alunos, dos docentes, e da direção do GED.

Tendo em conta a carga horária da disciplina de TDC construímos o nosso plano de ação com os procedimentos que se encontram no Apêndice G.

### 2.1 - Procedimentos

Numa primeira fase, as observações e respetivos registos permitiram a caracterização da turma quanto ao seu comportamento e quanto ao aspeto cognitivo, técnico e artístico. Para além de caracterizarmos a turma, procurámos perceber os conteúdos técnicos trabalhados, registar os pontos fortes e os pontos mais frágeis de cada

aluno, e perceber o que o professor considerava relevante a nível técnico e artístico. Esta fase foi fundamental para a elaboração e construção das aulas de leção autónoma.

Tal como já mencionado, foi acordado em conjunto com o PC que a LP decorreria também no 1º período tendo sido estipuladas e calendarizadas nove aulas de LP. Durante estas preocupamo-nos em conhecer as capacidades individuais dos alunos, criar empatia e um clima de confiança entre nós e a turma. Estas aulas serviram também para afinar os conhecimentos do sistema LMA/BF e perceber o que abordar com a amostra, tentando nunca entrar em discordância com o método Vaganova. Após cada aula de LP houve sempre uma partilha de impressões entre nós e o PT, na qual este dava a sua opinião com algumas dicas e sugestões tendo em conta a eficácia da aula e os objetivos que ele próprio procurava para a turma. Após a reflexão dos dados observados em cada aula e readaptando a nossa ação às necessidades concretas dos alunos, estávamos munidos de informação para planificarmos a nossa primeira aula de LA.

Esta decorreu na última semana do 1º período com a aplicação da 'aula piloto' planificada após a LP. Visto que a turma necessitava de uma intensa consolidação dos conteúdos programáticos do 3º ano conjuntamente com a aquisição de novos conteúdos do 4º ano, e que o 3º período seria dedicado exclusivamente à preparação para do teste final da disciplina, só nos foi permitido lecionar uma aula por semana. Deste modo a nossa leção ficou centrada no 2º período com 12 aulas, cada uma de 1h30min. Não obstante, no 3º período o PT entrou em contacto connosco pedindo-nos para fazermos uma visita à turma. A ideia era lecionarmos uma aula em tom de despedida e dar-lhes a oportunidade demonstrarem a coreografia que estavam a desenvolver na disciplina de Práticas Complementares. Durante a LA optámos por efetivar um registo em vídeo para que nos fosse possível 1) rever a nossa ação e a nossa prestação enquanto professores, e 2) ter a noção global da compreensão qualitativa da temática e do desenvolvimento de competências técnicas e artísticas nas alunas. Na última aula do 2º período aplicámos o questionário com vista a asseverar a integridade da ação, averiguar as perspetivas futuras dos alunos, e as diferenças sentidas na execução técnica após a sua participação nestas aulas. Todas as aulas de LA contaram com a presença do PT que, tal como na LP, no final de cada aula dava o seu parecer.

Já fora do âmbito de Estágio elaboramos e aplicámos duas entrevistas; uma delas a uma experiente docente da TDC, e a outra a uma aluna de um curso superior de dança contemporânea.

### **3 - INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados são entendidos como "meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental (Sousa, 2011, p.181). Durante a nossa investigação foram utilizados instrumentos de recolha de dados específicos da investigação qualitativa que permitiram a recolha de informação e sua avaliação nas várias etapas desta investigação: observação participante e

não participante; questionário; entrevista; revisão bibliográfica; e vídeo. De seguida, iremos fazer uma breve análise de cada uma destas técnicas e da sua pertinência nesta investigação.

### **3.1- Observação Estruturada**

A observação estruturada é uma situação formal em que o professor/investigador assiste a aulas com o intuito de averiguar problemas, procurar respostas e perceber o processo pedagógico levado a cabo em determinada aula (Sousa, 2009, p.109).

No início do Estágio foi levada a cabo uma fase de ONP das aulas lecionadas pelo PT, com registo escrito. Procurámos uma estratégia sistemática e bem planeada para garantir resultados com o máximo de rigor e que nos fossem úteis para a validação ou invalidação das hipóteses desta investigação (Sousa, 2011, p.113). Para o efeito elaborámos três Grelhas de Observação (cf. Apêndice H, I, J): duas com o objetivo de definir o nível comportamental e cognitivo da amostra, e uma terceira para perceber as especificidades da aula do professor titular.

Tivemos oportunidade de desenvolver a nossa ONP ao longo de todo o 1º período em aulas seguidas temporalmente. Neste 1º período as aulas trataram de rever profundamente os conteúdos do 3º ano, com algumas implementações do vocabulário do 4º ano (cf. Anexo N). Este facto permitiu-nos ganhar uma perspetiva do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos conteúdos programáticos, bem como sobre as correções metodológicas que o PT dava à turma.

Quando começamos a LP, e posteriormente, a LA passámos para uma nova fase da nossa observação: a Observação Participante (OP), na qual o investigador partilha o meio e torna-se membro do contexto investigado. Isto permitiu-nos ter acesso a ações e acontecimentos que o grupo procurou evitar aquando da ONP e deu-nos uma maior compreensão acerca do conhecimento técnico-artístico de cada aluno.

Recorremos ao método categorial narrativo, o Diário de Bordo (DB), para registar as observações. Este método promove resultados pertinentes para a globalidade da investigação pois baseia-se na elaboração de um registo escrito dos dados observados numa linguagem quotidiana. Este registo permitiu-nos a análise e posterior reflexão das aulas. Assim foi-nos possível chegar a conclusões específicas que nos permitiram adaptar a planificação das aulas e, conseqüentemente ajustar a ação. Esta decorreu às terças e sexta-feiras das 18h30m às 20h.

### **3.2 - Questionário**

O questionário é um instrumento de recolha de dados através da realização de questões a um grupo representativo da população em estudo. O investigador procurará posteriormente analisar os dados da amostra, tirar conclusões e extrapolar as conclusões para o universo (Hill & Hill, 2012, p.42). Este instrumento tem como objetivo a recolha de informação detida pela amostra acerca dos seus conhecimentos, valores, convicções,

pensamentos e ambições. É um instrumento muito útil e muito utilizado em investigação educacional e particularmente nas ciências sociais pois permitem ao investigador obter informação diretamente proveniente dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados (Sousa, 2009, p.204). No início do nosso Estágio, entregámos à direcção do GED os necessários pedidos de autorização que forem distribuídos pelos encarregados de educação e a nós devolvidos.

Havíamos decidido inicialmente aplicar dois questionários, um no início da ação e um outro no seu final. Contudo, por motivos relacionados com a calendarização da instituição cooperante, tal não foi possível pelo que decidimos aplicar um único questionário na parte final da ação. Esta decisão foi tomada por considerarmos que seria mais significativo obter respostas num momento em que seria expectável os alunos adquirirem alguma compreensão sobre noções por nós introduzidas.

Optámos por um questionário misto com questões de resposta fechada e aberta. Para isso utilizámos quatro tipos de questões: 1) questões de resposta única; 2) questões de resposta múltipla; 3) Questões de escala; 4) Questões semi-fechadas e abertas.

O questionário disponível no Apêndice K, foi construído em três partes. A primeira parte teve por objectivo aferir a razão pela escolha da vertente contemporânea<sup>20</sup> e perceber algumas perspetivas quanto ao seu percurso profissional; com a segunda parte procurámos perceber se os alunos conheciam Laban antes da nossa intervenção, a sua opinião no que se refere à importância da TDC e as dificuldades que nela sentem; a terceira parte refere-se à sua visão acerca da nossa LA, as eventuais diferenças sentidas em termos físicos e cognitivos, a sua visão acerca que foi mais trabalhado, e a sua opinião relativamente à relação professor estagiário (PE) - alunos.

Criámos um questionário piloto e solicitámos o seu preenchimento a alunos fora do contexto da amostra e a dois colegas da área para assim averiguar a clareza das perguntas e eventuais falhas. Tratou-se de um pré-teste: “conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que [o questionário] é realmente aplicável com êxito, no que diz respeito a dar uma resposta efectiva aos problemas levantados pelo investigador” (Sousa & Batista, 2011, p. 100). Depois das devidas correções e ajustes que considerámos adequados construímos o questionário final.

### 3.3 - Entrevista

Elaborámos duas entrevistas com o objetivo de sondar opiniões acerca da aplicação do LMA/BF ao contexto do ensino-aprendizagem da TDC. Escolhemos como entrevistados a professora Maria Luísa Carles, pelo profundo conhecimento que tem sobre este tema e vastíssima experiência no ensino da TDC em diversos contextos, e Jéssica Ferrão, por ser atualmente finalista do curso *Modern Theater Dance* na faculdade Amsterdam University of

---

<sup>20</sup> Como já foi referido no capítulo I, é no final do 3º ano que os alunos escolhem a vertente de dança contemporânea ou dança clássica.

Arts. As entrevistas integrais e as biografias das entrevistadas encontram-se nos Apêndices L e M.

### **3.4 - Análise documental e revisão bibliográfica**

A procura e revisão bibliográfica foi uma constante; procurámos autores relevantes para uma fundamentação coerente e pesquisámos metodicamente estudos já efetuados para termos a perceção do “conhecimento das suas questões, metodologias empregues e conclusões a que chegaram” (Sousa, 2009, p. 86).

Todos os autores e bibliografia que consideramos fundamentais para o nosso propósito encontram-se devidamente referenciados no presente Relatório.

### **3.5 - Registo audiovisual**

Procedemos ao registo em vídeo da nossa ação de LA. Este instrumento permitiu-nos ter acesso detalhado ao processo ensino-aprendizagem pois repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam. Deu-nos liberdade para revermos e analisarmos fielmente as aulas proporcionando “uma nova visão de situações particulares que anteriormente poderiam ter passado despercebidas” (Sousa, 2009, p.200). A análise destes registos revelou-se fundamental pois possibilitou a visualização dos pontos fracos e fortes da ação permitindo-nos refletir e ajustar as estratégias implementadas.

Para a concretização deste registo foi necessária a autorização dos encarregados de educação; para isso criamos uma declaração com a respetiva autorização (cf. Apêndice N), entregue à direção do GED que se encarregou da sua distribuição e recolha.

## **4 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

Quando se planifica um estudo de investigação em educação, e após o estabelecimento do problema que o origina, surge a necessidade de especificar o grupo alvo para o qual a aplicabilidade se destina.

Para a nossa investigação procurávamos uma instituição com CAE que tivesse uma forte componente de TDC numa vertente de ensino de dança contemporânea em anos intermédios. O GED cumpria esses requisitos.

Esta investigação decorreu numa turma do 4º ano do CAE, vertente dança contemporânea, no ano letivo 2016/17. A turma era constituída por 19 raparigas com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, todas de nacionalidade portuguesa.

Embora a turma fosse composta por 19 alunas, vimo-nos obrigados a diminuir a nossa amostra para 12 alunas uma vez que a organização interna do GED facilita aos alunos a troca de aulas entre as turmas do mesmo ano. Por esta razão não só nem sempre tínhamos nas aulas a turma completa, como por vezes tínhamos alunos da vertente clássica. Optámos portanto por considerar neste estudo somente alunas que estiveram presentes em pelo menos dez das 14 aulas por nós lecionadas. Assim, a amostra selecionada para esta investigação é constituída por 12 alunas que iniciaram o estudo de dança no GED no 1º ano de ensino artístico em RA.

## **CAPÍTULO IV - PRÁTICA DE ESTÁGIO E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo pretendemos descrever a nossa ação como professores/ investigadores durante a prática de Estágio. Os dados obtidos, através da ONP, LP, LA, e da aplicação do Questionário, serão descritos, analisados e discutidos tendo em conta os objetivos da investigação e, como tal, contrastados com a literatura consultada e com as Entrevistas recolhidas. Tomando em consideração que a metodologia aplicada é a da investigação qualitativa e que aos objetivos a alcançar em cada aula está subjacente a utilização de uma linguagem descritiva, não há como evitar uma descrição detalhada da ação. Caso tal fosse feito, a análise e discussão dos dados careceria de coerência e coesão.

### **1 - Observação Não Participante**

#### **1.1 - Fase de Observação**

##### **1.1.1 - Grelha de observação I**

A grelha de observação I (cf. Apêndice H) foi construída após a observação das duas primeiras aulas. Nestas duas aulas optámos por não fazer uma observação planificada pois necessitávamos de espaço para observar a aula na sua globalidade e perceber o que seria pertinente registar. Utilizámos a grelha de observação I durante seis aulas, o que nos permitiu ter uma noção clara e coerente sobre o comportamento geral da turma e o seu nível técnico e artístico.

Segundo as nossas observações (cf. Apêndice O) foi notório que a turma era assídua e pontual. No entanto, foi possível perceber que parte da turma não se sentia muito motivada e por vezes demonstrava alguma falta de paciência para a precisão da TDC e especificamente para as particularidades do método Vaganova. A nível de comportamento, chamou-nos à atenção as alunas não estarem preparadas na posição inicial, havia sempre um arranjo, uma viragem, uma conversa. O mesmo cenário acontecia no final dos exercícios: as alunas desmanchavam a posição sem o comando do professor. Minden (2005, p. 13) no capítulo *What Class Expects of You* aconselha os alunos a “[a]lways finish every combination. Even if you flub it completely, the discipline of ballet requires that you finish it, and finish it with as much poise as you can.”

Foi claramente visível alguma dificuldade na capacidade de concentração, especialmente do fim da Barra até ao *Allegro*, o que influenciava a própria disciplina, presença, atitude e rigor expectável numa turma de um CAE. Ainda no que diz respeito ao aspeto comportamental, a turma demonstrava uma boa comunicação com o professor e respondia aos estímulos deste de uma maneira muito positiva. Notou-se que as alunas eram muito dinâmicas, ativas e com muita energia pelo que em algumas alturas da aula demonstravam necessidade de um momento de decompressão. Para fazer face a esta característica e na tentativa de as preparar para a aula, o professor começava com um

aquecimento dinâmico (mobilização das articulações com o uso consciente da respiração, corrida à volta do estúdio, mobilidade das articulações, pequenos saltos.).

No que concerne ao nível técnico, registámos que nos exercícios da Barra havia uma atenção e cuidado em manter a postura, em fazer o correto trabalho de pés e pernas e em seguir a musicalidade dos exercícios. Nos primeiros exercícios da Barra, visto serem relativamente simples, com pouca coordenação entre os braços e pernas, com um ritmo regular e com poucas mudanças de direções do corpo, foi visível um domínio positivo do vocabulário basilar com algum uso das dinâmicas inerentes a cada movimento. Na secção final da Barra, onde por natureza é exigida uma maior amplitude de pernas, força, um maior controlo da postura e dos alinhamentos, uma boa acuidade musical e um bom uso das dinâmicas (por exemplo: o *Adage - Light Weight e Free Flow - versus o Grand battement - Strong Weight e Bound Flow*) que concede uma expressividade e interpretação do exercício, as alunas revelavam dificuldade exprimindo por vezes alguma frustração e desambição. Já no Centro, o PT fazia os exercícios que não tinham sido feitos na Barra ou que mereciam mais trabalho. Observámos que em relação às *Pirouettes* havia alguma dificuldade em entender o sentido do giro, assim como as posições preparatórias e finais específicas de uma *Pirouette en dehors* ou *en dedans*. Os exercícios de *Allegro* respeitavam um ritmo muito marcado e de fácil entendimento. Era nesta parte da aula que as alunas ganhavam motivação e ânimo.

A nível de aparência corporal, observámos que as alunas tinham as coxas e os glúteos extremamente desenvolvidos. Percebemos, também, que tinham desenvolvido a sua postura através da contração excessiva dos glúteos, o que lhes dificultava as mudanças de peso efetivas, e a capacidade de executarem os exercícios de forma contínua e com rapidez.

Considerámos o nível técnico da turma médio, liderado por duas alunas que apresentam capacidades físicas e cognitivas ideais para a prática da TDC.

Em suma, verificamos que a turma era relativamente homogénea, com um nível técnico médio, sendo que as duas alunas que se destacam faziam-no pelas suas potencialidades físicas e não por estarem num nível mais avançado de conhecimento. Se no que concerne à fisicalidade a turma poderia ser considerada heterogénea, o nível de conhecimento e desenvolvimento de competências na turma era homogéneo

#### 1.1.2 - Grelha de observação II

A grelha de observação II (cf. Apêndice I) foi construída com intuito de registar observações respeitantes ao desempenho técnico e artístico de cada aluna.

Tendo em conta a revisão da literatura respeitante ao desenvolvimento físico psicológico e emocional do aluno adolescente, considerámos importante registar aspetos psicológicos do desempenho e desenvolvimento das alunas. Estabelecemos uma ordem de caracterização das alunas tendo em conta o seu desempenho técnico mas também a sua atitude comportamental, a maneira como adquiriam a matéria, resolviam os problemas e

aplicavam as correções. Procurámos também definir as qualidades e as fragilidades de cada uma delas, na perspectiva de encontrar estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades individuais. Essas observações apresentam-se resumidas no Apêndice P.

### 1.1.3 - Grelha de observação III

Com esta grelha (cf. Apêndice J) tentámos perceber o que o PT considerava importante a nível técnico e artístico tendo como base os conteúdos programáticos e as especificidades do método Vaganova. Elaborámos esta grelha numa perspectiva LMA/BF para assim conseguirmos dirigir e maximizar a nossa intervenção.

Visto ser necessário haver uma adaptação para o contexto do GED e desta turma em particular, na qual a variedade de fenótipos é aceite com muita mais naturalidade do que no contexto original em que Vaganova desenvolveu o seu método, conseguimos perceber que a mesma era feita através da diminuição de elementos técnicos nos exercícios; de exercícios curtos; da não execução do *en dehors* e *en dedans* no mesmo exercício (característica típica deste método); e da pouca utilização de elementos de ligação na construção dos mesmos.

Com a utilização da grelha de observação III averiguámos que a principal preocupação do PT era a limpeza do movimento. Procurava acompanhar os conteúdos programáticos da disciplina mas sem os impor. Quando se tratava de aquisição de novo vocabulário, e se os alunos perdiam a definição das posições, o PT tendencialmente retrocedia para os exercícios preparatórios (podemos dar como exemplo as *Pirouettes*, em que tanto na Barra como no Centro os exercidos executados eram de equilíbrio e não propriamente de giro). Os exercícios de *Allegro* eram maioritariamente executados com o uso de *Temps d'arrêt*, tinham muito pouca deslocação espacial e eram construídos com um ou dois elementos técnicos.

Foi-nos possível observar que o PT alertava muitas vezes as alunas para a atitude comportamental no estúdio de dança. Isto deve-se ao facto das alunas fazerem uma precária marcação dos exercícios.

Também observámos que o PT disponibilizava pouco tempo para a exploração dos movimentos, provavelmente devido à quantidade de vocabulário que, pelo o programa da disciplina, havia que ensinar em relação à pouca carga horária semanal de TDC que a turma dispunha. Verificamos também que o PT dava bastante importância à estética dos braços e ao foco, relembrando várias vezes as alunas para a posição da cabeça em relação à posição dos braços. No Apêndice Q encontram-se sistematizadas as nossas observações.

## 2 - LECIONAÇÃO PARTILHADA

Tal como já referido, a LP começou no mês de outubro, após as aulas de ONP. O PT decidiu atribuir à nossa lecionação distintos segmentos de aula durante nove aulas (cf. Apêndice R). Antes de dar início a esta fase havíamos já tomado conhecimento de todos os conteúdos programáticos referentes ao 3º e ao 4º ano, com o PT, que aquisição de novo

vocabulário ficaria a seu cargo. Esta decisão não comprometeu de todo a nossa ação, visto procurarmos uma abordagem somática e qualitativa do movimento, que transporta o vocabulário técnico para uma dimensão alargada na qual o aluno é convidado a trazer a sua percepção física. Para cumprir este desiderato o vocabulário já adquirido mostrava-se suficiente.

Combinámos com o PT que enviaríamos a planificação do nosso segmento na semana anterior à sua leção. Seguidamente ele dar-nos-ia o seu parecer para assim nos ser possível ajustar a aula atempadamente. O PT decidiu observar os nossos segmentos sem efetuar qualquer participação ainda que, por vezes, requisitássemos a sua ajuda no que tocava a nomenclatura específica do método Vaganova. Relativamente a este ponto, gostaríamos de focar a amabilidade e disponibilidade do PT em nos dar o apoio necessário na construção dos segmentos. Foi também notório que o PT lecionava os seus segmentos tendo em consideração a nossa planificação. No final de cada aula reuníamos e tomávamos em consideração as sugestões e recomendações que este nos dava.

Fizemos o registo da nossa observação no DB. Estas observações permitiram-nos clarificar e planificar a fase seguinte de LA. Foi para nós evidente que, ao nos podermos deslocar livremente pelo estúdio, conseguimos observar as características da turma com maior rigor, precisando detalhes técnicos que na fase de ONP não haviam ficado claros.

A LP permitiu-nos criar um ambiente empático, de bem-estar e confiança entre nós e as alunas de uma forma que, naturalmente, não foi possível durante as aulas de ONP. Permitiu-nos também clarificar os objetivos específicos desta investigação que viriam a ser desenvolvidos na LA. Esta etapa serviu igualmente para testarmos a nossa abordagem considerando o tempo útil na duração da aula, tendo em conta a capacidade de memorização dos exercícios e a extensão temporal da concentração das alunas.

Na primeira destas aulas, o PT lembrou à turma a nossa presença, o nosso nome, e a razão de ali estarmos, explicando às alunas que iríamos começar por lecionar segmentos de aula antes de iniciarmos a leção completa das mesmas.

### **2.1 - Análise das observações da Lecionação Partilhada**

Considerando alguns dos pontos que captaram a nossa atenção durante a ONP, tentámos promover junto às alunas uma imagem positiva da prática da TDC usando exemplos da nossa experiência profissional na dança contemporânea. Notámos que sempre que referíamos a técnica de dança contemporânea as alunas mostravam-se mais motivadas e atentas.

Tivemos alguma dificuldade na marcação dos exercícios com a música: a presença e participação de um pianista foi para nós, enquanto docentes, uma experiência nova. Se até àquele momento apenas podíamos conjecturar acerca da dificuldade de lecionar TDC com um acompanhador, a partir dali vimos confirmadas as nossas suposições. Estamos agora certos de que é necessário que tanto o professor tenha uma vasta experiência na docência da TDC com pianista, como o acompanhador uma grande prática nestas aulas. Além disto é

deveras importante que professor e músico compreendam a linguagem um do outro. Mais uma vez, o PT deu-nos sempre palavras de incentivo e quando necessário ajudava-nos na comunicação com o pianista. Também o acompanhador mostrou-se sempre acessível e gentil para se adaptar ao que nós pedíamos. Nas aulas finais da LP já conseguíamos reconhecer o nosso progresso e agilidade nesta situação.

Tal como já referimos no subcapítulo anterior, um dos alertas constantes do PT às alunas era quanto à correta marcação dos exercícios, especialmente dos braços. Mas enquanto que nas aulas do PT, provavelmente pela habituação e adaptabilidade que acontece naturalmente, os alunos mesmo com uma má marcação conseguiam ‘apanhar’ o exercício, conosco isso não acontecia. Alertámos a turma, mas considerámos que ainda não havia o interesse necessário para nos levarem em conta. Por outro lado, por estarmos num contexto partilhado, em que é o PE entra na aula do PT, não nos quisemos impor. Era nosso objetivo arranjar estratégias para colmatar esta lacuna nas aulas de LA.

Em qualquer um dos segmentos, verificámos uma grande dificuldade em executar o exercício *en dedans*. Nesta etapa acabámos por facilitar o exercício e ajudámos com a demonstração, pedindo ao pianista para parar, mas introduzindo paulatinamente a ideia de que seria necessário às alunas começarem a pensar por si próprias nos exercícios. Notou-se que valorizavam a nossa marcação dos exercícios. A aplicação de diferentes acentos num mesmo exercício dificultou a memorização dos mesmos; o acento dentro em exercícios como o *Battement Jeté* e *Grand Battement* foi também fonte de dificuldade generalizada. Ainda no exercício de *Grand Battement* verificou-se pouco controle na descida da perna.

Em relação à velocidade dos exercícios se por um lado quando os exercícios eram lentos as alunas ficavam visivelmente aborrecidas, por outro quando a velocidade era aumentada surgiam queixumes.

Tal como tínhamos verificado nas aulas de ONP, agora tornava-se evidente que, para as alunas, a definição de um trabalho árduo passava pela contração excessiva do tónus muscular, o que lhes dificultava a postura e alinhamento.

Assim, em vários momentos, como por exemplo nos *Battements Jetés* da Barra e do Centro e em todo o *Allegro*, foi-lhes pedido para relaxarem os músculos e para tentarem libertar tensões, suavizando as articulações e utilizando a respiração. Foi-lhes explicado que a tensão diminui a velocidade e que, por muito contra-intuitivo que lhes parecesse, quanto mais calmo e com menos tensão o bailarino estiver mais rapidamente se consegue mover.

No decorrer do primeiro segmento por nós lecionado (Barra) apercebemo-nos da fragilidade na conjugação de vários elementos no mesmo exercício. Apenas duas alunas (1 e 3) abordaram o desafio com êxito embora a maioria se entusiasmasse com a novidade introduzida. Contudo, duas alunas (alunas 4 e 7) verbalizaram sucessivamente o quão complicado e difícil era o exercício, o que decidimos não valorizar. Relativamente a esta situação, o exercício de *Rond de Jambes par Terre* mereceu duas observações por parte do PT – estaríamos a apresentar uma quantidade excessiva de vocabulário (cinco elementos) e

o movimento de *Rond Jambe par Terre* deveria ser feito pelo menos oito vezes de forma a 'lubrificar' (*sic*) a articulação coxofemoral. Em relação à primeira observação acreditamos que a conjugação de elementos só poderá ser trabalhada de forma eficaz e significativa se houver elementos para conjugar. Para além disso se no 1º e 2º ano só devem ser usados no máximo três elementos técnicos, no 3º ano já é possível o uso de quatro (Amorim, 2006).

Reparámos que as alunas recorriam demasiadamente ao sustento na barra prejudicando o alinhamento. Explicámos que o braço da barra deverá acompanhar o movimento e que a barra não servia para se apoiarem, mas sim para se 'puxarem' para cima da perna de suporte.

Para fazer face à precária flexibilidade que observámos na etapa anterior, implementámos no segmento da Barra um exercício de alongamento com as diferentes direções da perna de trabalho que finalizava com *split* no chão. Neste momento confirmámos a nossa observação, as alunas tinham pouca mobilidade da rotação externa da coxofemoral, pouca flexibilidade e poucas extensões. Só a aluna 3, 7 e 11 é que chegavam ao *split*. Na nossa planificação tínhamos este alongamento após o exercício de *Petit Battement* com *Frappé*, isto porque considerámos que seria pertinente as alunas executarem um alongamento para se sentirem com mais mobilidade no *Adage* e para nos ser possível trabalhar a dinâmica do *Grand Battement*. No entanto, esta foi uma das mudanças na nossa planificação sugerida pelo professor titular, visto que pelo método Vaganova esse alongamento deveria acontecer no final da Barra para não perturbar o fortalecimento muscular. Apesar de não concordarmos com esta indicação acedemos à sua recomendação e passámos o alongamento para o final do segmento.

No que concerne ao Centro, percebemos que os alinhamentos do corpo, nomeadamente no *effacé* e no *ecarté devant* e *derrière*, traziam alguma confusão às alunas. Igualmente patente era uma significativa falta de simetria nos ombros e no tronco, principalmente na sustentação das grandes poses. Todas demonstravam a tendência de mexer os ombros sempre que mexiam a cabeça.

Quanto ao foco e ao olhar, as alunas estavam predominantemente a olhar para o chão revelando um deficiente uso do foco e uma falta de confiança disseminados pela turma. O *spotting* nas *Pirouettes* estava muito fraco; aliás todas as competências relacionadas com *Pirouettes* e giros estavam pouco desenvolvidas.

Tornou-se evidente que a formação espacial da turma estava desorganizada e que às alunas faltava a capacidade autónoma para se colocarem. Tanto para nós, para uma correta visualização de toda a turma, como para as alunas terem o seu espaço individual para executarem os exercícios sem perturbações, era importante estabelecer alguma organização. Tal como Maria Luísa Carles (cf. Apêndice L) afirma "quando trabalhamos no centro, por exemplo, é muito importante situar o corpo no espaço (...). Assim o fizemos, no entanto pareceu-nos que o PT ficava ansioso quando a colocação tava tempo à aula propriamente dita. perdíamos tempo nesta organização.

As transferências de peso, como o *Tombé* e o *Temps lié*, revelavam-se muito curtas e constrangidas. No *Adage*, mais precisamente no *Developpé*, o PT frisou a regra Vaganova segundo a qual a perna tem de abrir na contagem 3.

No exercício de *Tombé - Pas de bourrée - Pirouette*, foi visível uma falta de progressão espacial na parte inicial do exercício, e na parte da *Pirouette* houve grande confusão relativa ao braço de preparação da *Pirouette* e ao sentido do giro.

No *Allegro* refletia-se que a aterragem não era feita de forma suave nem ligada. Assim, remetemos as alunas para a ideia de *Bounce* e criámos os exercícios com *Temps d'arrêt* para conseguirmos trabalhar a competência de ligação e desenvolvimento do *ballon*.

No final de uma das aulas a aluna 6, numa conversa informal conosco, desabafou dizendo que não tinha “jeito nenhum para o clássico, [e que] isto não foi mesmo feito para mim”. Perante esta afirmação tentámos motivar a aluna com uma palavra de conforto mas sobretudo com um discurso objetivo para que ela entendesse que a TDC é a técnica do movimento por excelência e que todos os bailarinos a devem praticar, não significando que todos os que a praticam se tenham de tornar bailarinos clássicos. Acrescentámos que a melhor forma de ultrapassar a ideia que a TDC não se ajustava a ela, seria explorá-la e perceber como usá-la a seu favor.

De um modo geral consideramos que estabelecemos uma relação de empatia e de confiança com as alunas e que desenvolvemos nelas uma maior motivação e autoconfiança.

### 3 - LECIONAÇÃO AUTÓNOMA

Antes de fazer a nossa planificação da LA, construímos um *Mind Mapping* para clarificar a ligação entre o objetivo geral e os objetivos específicos da ação com os princípios de LMA/BF que procurávamos explorar (cf. Apêndice S).

É com a fase de LA que decorre a prática efetiva do Estágio nas aulas de TDC. Os conceitos de LMA/BF foram paulatinamente introduzidos e incorporados durante esta fase e a nossa metodologia de ação foi previamente fundamentada tendo em conta a revisão da literatura para a aplicabilidade do nosso estudo aos Conteúdos Programáticos elaborados pelo GED. O horário escolhido para a nossa lecionação foi às sextas-feiras das 18h às 20h30m. Não contamos com a presença de AMD.

Definimos objetivos claros, precisos e rigorosos, e introduzimos noções LMA/BF, promovendo assim os conceitos desenvolvidos na fundamentação desta investigação. Os dados recolhidos na fase de OE e na fase de LP foram essenciais para a planificação das aulas. Tivemos também em consideração os aspetos do ensino pedagógico de dança no processo de ensino-aprendizagem.

Na planificação das aulas obedecemos à estrutura evolutiva, sequencial e de progressão típica de uma aula de TDC tendo sempre em consideração a saúde física das alunas e também a eficiência do corpo humano. Optámos por realizar sempre um

aquecimento e alongamento final com exercícios somáticos potenciadores da concentração, do uso da respiração, e da produção de sentidos, ao mesmo tempo que se promoviam a flexibilidade e o alinhamento (cf. Apêndice D). No que concerne à construção dos exercícios considerámos que deveriam ser mais longos do que o habitual, para que através da execução de sucessivos movimentos conseguíssemos desenvolver as dinâmicas de *Effort*. Fizemos uma pesquisa aprofundada na recolha musical pois pretendíamos encontrar músicas de suporte para os exercícios que transmitissem exatamente a dinâmica que desejávamos transmitir no movimento.

Foi através da análise do registo em vídeo e do registo no respetivo DB que fomos, sempre que necessário, ajustando e readaptando cada planificação tendo em conta as necessidades da turma reveladas em cada aula.

O PT esteve presente em todas as aulas e, tal como na LP, no final de cada aula houve sempre uma troca de informação e de ideias para que, ao mesmo tempo que a nossa investigação era posta em prática, não nos afastássemos da linha metodológica do ensino no GED. Apesar disso, foi-nos dado espaço e autonomia para a execução da nossa ação. No Apêndice T encontraremos algumas considerações acerca da planificação de cada bloco de aulas.

### 3.1 - Aula nº 1

A primeira aula de LA ocorreu no dia 16 de dezembro, coincidindo com a última aula do 1º período e sendo precedida pela interrupção letiva das férias de Natal. Por esta razão decidimos não incluir esta aula em nenhum dos blocos acima mencionados, considerando-a como uma 'aula piloto'.

Após a LP e a análise das três grelhas de observação concluímos que seria necessário, logo na primeira aula por nós lecionada, dar destaque à estipulação de regras que promovessem a concentração na aula de TDC. Não tinha sido possível promover esta valência durante a LP pois não nos pareceu apropriado implementar regras no que eram, para todos os efeitos, as aulas do PT. Definimos, assim, para esta primeira aula objetivos de carácter disciplinar, que acreditamos promoverem a concentração e logo o aproveitamento dos alunos.

Tendo em conta as conclusões a que chegámos com as fases anteriores, sabíamos que tínhamos de promover uma aula que fosse estimulante e que mantivesse a turma motivada através do desafio e da experimentação. Ao mesmo tempo era necessário libertar as alunas de tensões criadas pela prática constante da forma e de exercícios maioritariamente lentos.

Como tal, se por um lado optámos por criar exercícios simples, quer na coordenação quer na implementação de vários elementos do vocabulário no mesmo exercício, por outro lado imprimimos-lhes complexidade relativamente à sua duração, musicalidade e aos diferentes acentos e, conseqüentemente, dinâmicas. Pretendíamos também executar todos

os exercícios *en dehors* e *en dedans*. No Apêndice U encontram-se os objetivos específicos desta aula.

### 3.1.1 - Análise do Diário de Bordo

Na primeira aula demos primazia a aspetos de comportamento e regras a seguir no estúdio de dança. Fomos dirigindo a aula, no que toca à educação no estúdio de TDC, com algumas condições que seriam regras em todas as aulas da nossa lecionação: não permitíamos que as alunas que não marcassem o exercício na sua totalidade estivessem à frente, tanto na Barra como no Centro; quando reparávamos que alguma aluna não estava a fazer a marcação terminávamos a nossa e de seguida indicávamos-lhe para que, autonomamente, marcasse novamente o exercício. Não esperávamos uma melhoria com tanta facilidade; após o exercício de *Battement Jetés* na Barra já a maioria da turma estava a fazer a marcação corretamente.

Relativamente à colocação das alunas na postura inicial, a música era colocada apenas quando toda a turma estivesse preparada e com a postura correta. Esta opção tomou, indubitavelmente, tempo de aula que poderia ter sido dedicado aos exercícios em si mas consideramos que descurando tais aspetos não estabeleceríamos o *mind-set* imprescindível à nossa ação. Houve de facto uma melhoria na concentração e no comportamento e nenhuma aluna demonstrou rebeldia, ou outras emoções não apropriadas, à aula, mesmo quando chamadas à atenção.

Foi notório que, por vezes, as alunas tinham dificuldade na musicalidade proposta, pelo que se tornou amiúde necessário demonstrar o exercício mais do que uma vez. Especificamente no exercício de *Jetés* com *Ballonnés* cuja velocidade é rápida, verificou-se que as alunas ficavam tendencialmente ainda mais contraídas e rígidas. Relembrámos o que já tínhamos mencionado na LP, explicando que a tensão diminui a velocidade e que quanto mais calmo estiver o bailarino mais rápido será o seu movimento. As alunas mostraram-se mais descontraídas e pediram para repetir o exercício várias vezes. Este exercício foi executado somente *en dehors*, no entanto o PT disse às alunas para o estudarem em casa *en dedans* pois iriam trabalhá-lo na aula por ele lecionada, depois da pausa letiva; seria o trabalho de casa de férias. Finalizámos a aula com exercícios de relaxamento (cf. Apêndice V para uma descrição detalhada da aula) após o que distribuímos as declarações de autorização para a filmagem e para a realização de questionários (cf. Apêndice N).

### 3.2 -Bloco I - 4 aulas

Esta fase de LA começou logo após o término da paragem letiva do 1º período. Como tal, deu-se especial atenção à condição física das alunas e a uma prática saudável. Esta fase foi composta por um bloco de quatro aulas (cada uma com a duração de 1h30m) ao longo do mês de janeiro, com uma aula por semana, o que nos permitiu desenvolver um trabalho contínuo e consistente.

Programámos informá-las sobre o tema do estudo e dar-lhes a conhecer a perspetiva de pensar o movimento logo na primeira aula. Não obstante sabíamos que à medida que as aulas iam decorrendo e os conceitos surgindo, seria necessário haver momentos de explicação com visualização de imagens que estimulassem e que clarificassem o que estava a ser pedido. A aula foi construída tendo em conta os objetivos que havíamos estipulado para este bloco (cf. Apêndice W): 1) Potenciar o alinhamento dinâmico; 2) Tornar as transferências de peso eficientes; 3) Diminuir as tensões musculares desnecessárias.

Na construção dos exercícios mantivemos a mesma ideia da aula anterior; exercícios razoavelmente simples no que toca à conjugação de diversos elementos técnicos mas complexos a nível de musicalidade, acentos e dinâmicas. Tanto na Barra como no Centro, a nossa intenção na construção dos exercícios foi trabalhar as transferências de peso (*Temps Lié*, *Tombé*, exercícios com mudanças da perna de suporte). Utilizamos vários *Port de bras* para consciencializar a respiração. No Centro, os exercícios foram maioritariamente executados *en face*, com pouca coordenação de braços, para ser possível às alunas concentrarem-se no seu alinhamento e na correta posição pélvica.

#### 3.2.1 - Análise do Diário de Bordo

Neste bloco começámos por apresentar o tema do Estágio. Falámos um pouco acerca da vida de Rudolf Laban, das suas teorias sobre o movimento, e das suas motivações. Apresentámos um *mind mapping* (cf. Anexo C) do LMA/BF que explicámos de forma abrangente e sucinta. As alunas mostraram-se interessadas e curiosas sobre o tema.

Como referido anteriormente, tivemos aqui especial atenção à condição física das alunas. O trabalho de consciencialização da respiração e do alinhamento do corpo e postura foi promovido logo desde início a partir de exercícios de aquecimento no chão (cf. Apêndice D).

As alunas acharam estranho terem que ‘voltar’ a fazer exercícios de aquecimento quando ao início da tarde tinham aula de condição física. Foi-lhes explicado que estes exercícios procuram desenvolver uma autoperceção do movimento e que vão além da simples ação física de aquecimento muscular. Especificámos que assim preparamos o corpo mas também a mente para uma consciencialização do movimento pois estamos a promover a concentração e a calma. Estes exercícios mantiveram-se durante as quatro aulas e após a nossa explicação as alunas mostraram-se recetivas e dispostas a tentar. Nas duas últimas aulas deste bloco já era notória a sua calma e concentração.

Observámos que quer na Barra quer no Centro havia uma falta de consciência da simetria do tronco. Explicámos que o corpo pode ser dividido por um eixo imaginário chamado Eixo Vertical, ou *Central Axis*, e que este eixo daria um sentido de simetria se o imaginassem aquando a execução dos movimentos. Indicámos que apesar de um dos braços estar na barra, era necessário que sentissem os dois ombros a ‘abrir’ e simétricos

um ao outro. Aproveitámos esta noção para, em exercícios como o *Rond Jambe par Terre* e *Balancoire*, apelar às alunas para a simetria e para a distribuição do peso nas pernas aquando a passagem pela primeira posição de pés. Mencionar o Eixo Vertical permitiu que as alunas percebessem e ganhassem consciência da simetria dos ombros e também dos ilíacos. A análise detalhada do DB deste bloco é apresentada no Apêndice X.

Tal como já referimos, no final de cada aula de LA o PT expunha-nos o seu parecer. Relativamente ao bloco agora abordado, este considerou pertinentes muitas das nossas correções, concordando que por vezes é necessário estimular os alunos, sair do ‘convencionalismo’ da TDC e dar tempo para a experiência de sensações. Os exercícios pareceram-lhe “bem construídos com óptima musicalidade” mas apontou que eram “muito complexos e com coordenações complicadas para esta idades”. Apesar de não concordarmos totalmente com o professor, tentámos ter em conta as suas considerações na construção do bloco seguinte.

### 3.3 -Bloco II - 4 aulas

Este bloco de quatro aulas (1h30m cada) decorreu durante o mês de fevereiro, tendo como objetivos específicos: 1) Providenciar noções sobre o LMA/BF para clarificar a relação do corpo no e com o espaço; 2) Explorar aspetos de *Effort* e *Shape* para promover a dinâmica do movimento (cf. Apêndice Y).

#### 3.3.1 - Análise do Diário de Bordo

Nesta segunda fase de aulas, introduzimos noções totalmente novas. Fizemo-lo de forma estratégica para uma boa compreensão do que já tinha sido trabalhado e do que era nossa intenção explorar no terceiro bloco.

De acordo com Todd (1937, p.38) que refere que só desenvolvendo a sensibilidade cinestésica é que conseguimos aprender a sentir as várias partes do corpo em equilíbrio e assim reduzir a força e o desgaste da estrutura física, pareceu-nos essencial iniciar a nossa exposição pelo conceito de cinesfera.

Explicámos que a cinesfera é uma esfera imaginária à volta do nosso corpo que é tangível pelo nosso movimento sem deslocação; ou seja é o espaço pessoal de cada um. Através das posições dos braços explicámos que a dimensão do nosso espaço pessoal diverge em pequeno, médio e grande (Hackney, 2002, p. 243), e neste sentido o nosso espaço pessoal é mais pequeno numa primeira posição de braços do que numa segunda posição. Aproveitámos para relacionar este conceito com a importância da organização na formação espacial da turma e com a necessidade de, quando se colocam para fazer os exercícios no Centro, terem a noção do espaço que o corpo ocupa, ou seja terem a noção da sua cinesfera, começando a introduzir alguns elementos teóricos do *Space* enquanto categoria LMA/BF. Comprovámos que com oito aulas era já notória alguma evolução nas alunas no que dizia respeito à memorização dos exercícios, concentração, coordenação, e uso do espaço. Tanto nós como a turma sentíamos uma grande motivação no processo.

O PT fez, novamente, o acompanhamento de todas as nossas aulas e planificações. Desta feita, sugeriu-nos que lecionássemos sentados, pelo menos uma aula, para obrigar as alunas a memorizarem os exercícios pelo nome e para não perdermos tanto tempo na marcação. Fizemos uma tentativa mas, para nós, revelou-se muito complicado em termos práticos sobretudo a nível da musicalidade e ritmo – uma vez que os nossos exercícios tinham, assumidamente, um grau de dificuldade e desafio exigente acontecia que esta aproximação tomava muito tempo à aula, sem um retorno positivo do nosso ponto de vista. Paralelamente a isto, foi nítido o desânimo da turma quando nos viu sentados sem haver lugar a demonstração. Consequentemente, optámos por assumir a nossa posição e mantivemos a marcação com música dos exercícios *en dehors*. A análise detalhada do DB deste bloco é apresentada no Apêndice Z.

### 3.4 - Bloco III - 4 aulas

Este bloco de quatro aulas (1h30m cada) decorreu durante o mês de março. Aqui pretendíamos focar a nossa ação nos seguintes objetivos (cf. Apêndice AA): 1) *Spatial Intent* e *Spatial Pull* para promover a Progressão e Projeção Espacial; 2) Desenvolver o *Phrasing*, aplicando neste todos os conceitos que tínhamos vindo a desenvolver e a explicar às alunas.

De acordo com o supra referido, optámos por simplificar os exercícios da Barra para conseguirmos ter uma duração maior no Centro e *Allegro*.

#### 3.4.1 - Análise do Diário de Bordo

Na Barra, era evidente que no exercício de *Pliés* e *Grand Pliés* as alunas coordenavam com muito mais certitude o movimento dos braços e pernas. Notava-se nas alunas 1, 2, e 5 a tentativa de não deixar o tronco desmoronar no *Grand Plié* mantendo o alinhamento dinâmico.

No exercício de *Battements Jetés* com *Balancoire*, pedimos que reparassem que como o corpo avança para a frente à medida que a perna passa para *derrière*. Pedimos também que atentassem se o braço da barra necessitaria do ajuste para a frente. As alunas responderam que sim pois só assim conseguiam ficar simétricas. Esta resposta, para nós professores, significava que parte dos nossos objetivos estavam a ser conseguidos. Pedimos também que sentissem as forças opostas (*Countertensions*) que aconteciam entre o tronco (cima-frente) e a perna (trás-baixo). As alunas fizeram a análise do movimento inverso (de *derrière* para *devant*) de forma correta o que nos permite concluir que começavam a sentir todo o corpo em movimento e as mudanças em que as pernas afetam o tronco e vice versa (*Connectivity*).

No exercício de *Grand Battements* com mudanças de alinhamentos e finalização com a *Pirouette Piqué en Dehors*, verificou-se uma melhoria significativa da consciência do corpo no espaço, no entanto as dinâmicas do *Grand Battement* ainda estavam um pouco inseguras. Pedimos às alunas para se deitarem de costas no chão, com os braços ao longo

do corpo e que com a mesma música realizassem o movimento. Lembrámo-lhes o exercício de *Core-Distal*, e pedimos que quando fizessem o lançamento do *Grand Battement Devant*, sentissem a energia a sair do centro do corpo para as extremidades das pernas. Pedimos também que quando o fizessem, sentissem a perna de suporte a alongar na direção oposta da perna de trabalho (*Countertensions*). Os nossos comandos foram, no lançamento, “— Livre (*Flow*) e Forte! (*Weight*)”; e no retorno, “— Contida! (*Flow*)”. As alunas foram recetivas e, apesar de demonstrarem algum cansaço, mantiveram-se motivadas. Aquando a execução do exercício em pé, as alunas 2, 4, 5 e 6 revelaram mudanças significativas na dinâmica.

Um dos momentos fundamentais deste bloco aconteceu no exercício de *Adage*. A nossa marcação foi, como sempre, feita com a música e salientámos os acentos e a dinâmica (*Effort*). As alunas executaram uma vez mas apesar de já ser notório uma melhoria no que toca à destreza e à desenvoltura do movimento e da memorização, ainda parecia tudo um pouco confuso. Desta feita, e indo de encontro ao objetivo que procurávamos alcançar com este bloco, a nossa primeira preocupação foi perguntar às alunas achavam que a frase de movimento poderia ser dividida em ‘pequenas frases’. As alunas demoraram algum tempo a explorar e encontravam-se todas dedicadas a encontrar a resposta.

Sugerimos que executassem o exercício com a música tendo a conta a divisão que tinham dado e considerando a respiração (*Breath Support*). Houve alguma confusão nas três primeiras partes, pelo que decidimos corrigir e ajudar, e, com música, executamos com elas o exercício, verbalizando a nossa divisão.

Ao longo das quatro aulas fomos dando às alunas estímulos da linguagem de LMA/BF. Por exemplo, no 6º *Port de bras* os nossos comandos foram: 1) na descida, “— Direto!” (*Space LM/BF, Space Effort, Shaping*), “— Precisão nas direções de cada parte do vosso corpo!” (*Space Effort*); 2) na transferência de peso, “— Recolhe (*Shape*) contidamente (*Bound Flow*) mas com determinação! (*Strong Weight*)”; 3) no *Port de bras*, “— Expande! (*Shape*) e gentil! (*Light Weight*)”. Foi visível uma mudança no que respeita à continuidade do movimento. As alunas estavam conscientes de onde vinham e do que se seguia, não só em termos de vocabulário em si mas também em termos das qualidades de *Effort* e *Shape*. Foi possível observar as diferentes qualidades de movimento, desde a suspensão (*Sustained Time*) ao ataque (*Quick Time*) do movimento seguinte. Esta ocasião de tomada de consciência das alunas reportou-nos ao que Jéssica Ferrão havia referido na entrevista, falando da sua experiência enquanto aluna: (...) começo a estar consciente do que estou a fazer e do porquê de o estar a fazer, comecei a dar muito mais atenção a pequenos pormenores que fazem toda a diferença (mesmo que isso não seja visível a quem vê de fora)” (cf. Apêndice M).

No exercício de *Pirouettes* do Centro notámos, particularmente na *Pirouette en dehors*, que havia uma deficiência na intenção do movimento. Aconselhamos que

pensassem em fazer três *Pirouettes*. Pedimos que contassem o ritmo enquanto giravam. Foi imediato o aumento da dinâmica e por isso a maioria da turma conseguiu executar dupla *Pirouette*. Na finalização da *Pirouette* para a posição de quarta posição, com os braços em terceiro *Arabesque*, fizemos em conjunto a análise do movimento e das diferentes posições por onde passa o movimento (*Shape*) - o corpo avança (*Advancing*) enquanto que a perna de trabalho vai para trás (*Retreating*) agarrando o chão ou afundando (*Sinking*). Chamámos também à atenção para a oposição de forças que acontece entre a perna de trás e o corpo e braço da frente (*Countertension*). Mantivemos o reforço para a respiração (*Breath Support*). Seguidamente passou-se para o exercício de *Tombé-Pas de Bourrée-Pirouettes en dedans* e *en dehors*. No final deste bloco era visível uma melhor consciência do movimento tanto a nível de espaço (*Spatial Intent, Spatial Pull*), como de dinâmica (*Effort* e *Shape*).

Outro momento importante foi na diagonal de *Glissade Soutenu*. Foi pedido às alunas que nos esclarecessem sobre quais as posições por onde passa o movimento. Foi respondido com clareza. A nossa pergunta seguinte foi “— e para onde vai o movimento?”, ao que foi respondido “— para a frente!”. Continuámos, “— e quando passam para quinta posição, mesmo antes de executarem o giro, onde está o vosso peso?”. Todas as alunas estavam extremamente ativas e curiosas, todas sem exceção tentaram responder à pergunta exposta. A resposta geral foi “nas duas pernas”, até que a aluna 7, depois de experimentar várias vezes, responde “— na perna da frente!”. Demos reforço positivo à aluna, e todas experimentaram, tendo sido curioso reparar nas expressões faciais de admiração ao notarem a facilidade na execução do movimento.

No que concerne ao *Allegro* deste bloco, e especificamente no exercício de *Glissades* e *Assemblés*, reparávamos, durante a marcação do exercício, que as alunas apesar de entusiasmadas mostravam alguma apreensão. Dissemos para ao respirarem se focarem no fechar das pernas e no Plié mais do que no salto propriamente dito. Relembramos os ‘ímans imaginários’ no espaço e para onde eles puxam o movimento (*Spatial Pull*). A análise detalhada do *Allegro* e do *Grand Allegro* é apresentada no Apêndice BB.

No final da última aula, as alunas responderam aos Questionário por nós elaborado.

#### 4 - QUESTIONÁRIO

A análise completa das respostas obtidas através do Questionário encontra-se no Apêndice CC.

Globalmente conclui-se que as alunas sentiram uma maior consciencialização no/do movimento de certos elementos do vocabulário não obstante as dificuldades sentidas na execução. Numa outra dimensão, descobrimos os motivos que levaram as alunas a optar vertente de dança contemporânea. Finalmente, pudemos concluir que a nossa ação teria beneficiado com um tempo de lecionação mais alargado.

## CAPÍTULO V - REFLEXÃO FINAL

Com a nossa ação de lecionação pretendíamos aplicar nas aulas TDC de uma turma do 4º ano vocacional, variante de dança contemporânea, do GED, aspetos de LMA/BF. Pretendíamos que os alunos tomassem consciência nos seus corpos da significância do movimento e que assim conseguissem reclamar para si o seu movimento, refinando e maximizando as suas competências técnicas e artísticas

Esperávamos que percebessem que executar o vocabulário da TDC é outra forma de dizer 'mover-se', dentro de uma determinada estética e que isso, por ser uma aprendizagem, pede a compreensão do processo, pede a interiorização de significados e de sensações só conseguida pela exploração ativa de possibilidades e não se resumindo a uma reprodução mecânica do que é observado.

O grande desafio neste desiderato reside, julgamos nós, em levar a exploração para uma aula de técnica quando, diz-nos a literatura e diz-nos a experiência, no contexto tradicional do ensino-aprendizagem de dança, a ideia de explorar o movimento neste tipo de aulas encontra resistência. Como se 'técnica' e 'exploração' fossem conceitos alheados um do outro, como se explorar fosse guardado para outros contextos de aula e, principalmente, para outras 'danças' que não a clássica. O que desemboca na ideia de que, como também é notório pelas respostas dadas pelas alunas no Questionário (ainda que havendo a vaga noção de que a TDC é 'importante'), se o objetivo do aluno não é o de ser um bailarino clássico, então a TDC é quase que uma provação a ser ultrapassada ao invés de uma ferramenta valiosa a ser dominada.

Na mesma linha de raciocínio surgem outros dois aparentes obstáculos; a questão de como usar algo aparentemente tão complexo como o LMA/BF com alunos em idades jovens; e o receio de que ao fazê-lo se possa desvirtuar o método de TDC utilizado, qualquer que este método seja.

No que toca à primeira questão, a dimensão prescritiva de LMA/BF permite isto mesmo; o professor, esse sim, tem de deter conhecimentos sobre o sistema mas aos alunos não têm necessariamente de ser expostos os princípios do corpo teórico e a nomenclatura que subjaz ao sistema. Para isso, e na tentativa de nos munirmos de uma capacidade e de uma estrutura que nos permitisse a prescrição, 'mergulhamos bibliograficamente' no universo LMA/BF. Estamos cientes de que a nossa ação docente – esta ou qualquer outra – beneficiaria se pudéssemos aprofundar o nosso conhecimento. A teoria é tão rica e permite tantas abordagens que o professor, para a aplicar sistematicamente, tem de se formar, ele próprio, constantemente.

Na nossa lecionação de 13 aulas, os princípios de LMA/BF foram aplicados a 12 alunas entre os 13 e os 14, através de uma linguagem qualitativa (recorrendo por vezes à imagética), que evita o uso de comandos vazios e aposta em considerações objetivas e que informam o aluno do que se pretende alcançar e do que este deve ativar e sentir em si, no

seu corpo e na sua mente, para obter o que se espera de determinado movimento, e dando sempre tempo à exploração em aula. Esta aplicação foi buscar a sua base a trabalhos publicados e devidamente referidos.

Quanto à segunda questão, consideramos que os dados obtidos demonstram que a nossa ação em nada desvirtuou nem fez afastar as nossas aulas dos conteúdos programáticos estipulados pelo GED e, por conseguinte, do método Vaganova. Pelo contrário; o aumento da concentração nas alunas, promovido por esta abordagem, influenciou positivamente a sua evolução no vocabulário. O LMA/BF não é, nem pretende ser até pela sua aplicabilidade a tantos contextos, um método de TDC. Talvez mais importante e abrangente do que a sua aplicabilidade à TDC é a sua aplicabilidade a um modelo de ensino-aprendizagem da dança preocupado e sensível aos desafios enfrentados pelos alunos, sobretudo nas faixas etárias nas quais as mudanças fisiológicas e psicológicas têm tantas consequências na progressão da aquisição de competências técnicas. Se, como vimos, não se pode continuar a ignorar o impacto que as mudanças pubertárias têm na aquisição e domínio das competências técnicas, então aplicar uma abordagem que promova o diálogo do aluno com o seu corpo no movimento ajudá-lo-á a prosseguir a sua educação especializada durante este período tão crítico.

A nossa avaliação da progressão da aquisição de competências/melhoria de aspetos técnicos e artísticos por parte da turma durante a nossa lecionação é positiva.

Estamos, contudo, cientes que esta noção levanta dois problemas: 1) a nossa análise poderá encontrar-se enviesada pelas nossas próprias expectativas, uma espécie de, à falta de melhor expressão, *whisful thinking* - vermos o que queremos ver - o que poderá ser exacerbado por 2) a dimensão reduzida da amostra. De facto, uma ação deste tipo sairia favorecida, em termos de validação, com a existência de várias situações: um maior número de aulas lecionadas durante um espaço de tempo mais alargado, um número de alunos mais significativo enquanto amostra, e um controlo externo – um professor/investigador que acompanhasse o processo ao longo da sua duração e avaliasse as putativas melhorias na prestação/aquisição de competências nas alunas. Ainda mais interessante esclarecedora seria uma ação que conjugasse mais do que um professor em mais do que uma turma, e a existência de um grupo de controle para que se pudessem comparar os resultados obtidos. Assim, estes poderiam ser extrapolados para o universo dos alunos do ensino especializado de dança no nosso contexto nacional. Gostaríamos, sem dúvida, de ver um projeto que consignasse aspetos deste tipo a ser aplicado.

Na ausência destas possibilidades parece-nos, ainda assim, que os resultados obtidos com esta ação estão de acordo com o descrito na literatura em termos daquilo que o LMA/BF aporta ao ensino-aprendizagem da TDC. As alunas parecem corroborar esta visão pois, como vimos, verbalizaram o despertar de uma consciência no movimento que afirmavam antes não ter, uma maior facilidade na execução de certos aspetos técnicos, uma mudança na perceção da dança clássica em termos de movimento, e até uma presença

diferente nas aulas fruto de uma sensação mais positiva com o seu corpo e uma maior disponibilidade mental na aprendizagem

Um ponto que nos levanta bastantes dúvidas é o de que nos parece a procura de uma especialização exageradamente precoce no percurso curricular dos alunos. Parece-nos um pouco precipitado que, no final do 3º ano artístico, com 12-13 anos, os alunos tenham de fazer uma escolha que influencia, e no nosso ponto de vista limita, o seu percurso artístico em termos de formação do físico, de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento da técnica.

Estávamos interessados em compreender os motivos que levaram estas alunas a escolher a vertente contemporânea. Procurámos, através do questionário e de conversas informais, entender se esta opção havia sido fundamentada na auto percepção das suas aptidões e desejos e/ou se se tratava de uma opção motivada pela noção enviesada de que a dança contemporânea é uma expressão artística que não exige um grau de precisão tão intenso quanto a dança clássica e que, ao mesmo tempo, se encontra perfeitamente enquadrada na procura, tão comum entre adolescentes, da rutura com o cânone e da procura da 'liberdade'... As respostas obtidas encaixam-se, de facto, nestas premissas. Com a exceção de uma que, talvez por isso, nos tenha levado a uma reflexão mais profunda do que estávamos à espera.

Tratou-se da aluna que queria seguir dança clássica mas fora aconselhada pelos professores a optar pela vertente do contemporâneo. Esta situação remete-nos para um dos motivos do nosso estudo, tal como indicado anteriormente. Um dos nossos propósitos era o de desenvolver mecanismos que encorajassem os alunos para a prática de TDC mesmo que estes não tivessem as características físicas consideradas ideais para a dança clássica ou que se encontrassem num contexto não direcionado para a formação de bailarinos clássicos. Partíamos igualmente da constatação de que hoje é exigida uma grande versatilidade aos bailarinos o que é também evidente no que algumas faculdades de dança contemporânea exigem aos seus alunos na prática da TDC – a interligação entre corpo e mente permitindo um movimento funcional.

Ora esta aluna estava, ao contrário da maioria das colegas, 'naturalmente' encorajada para a prática da TDC, revelando uma aquisição e consolidação dos conteúdos programáticos de anos anteriores dentro da média da turma. Isto fez-nos reverberar as opiniões expressas pela professora Maria Luísa Carles na entrevista que realizámos. A sua ideia de que estas idades estão recheadas de dúvidas e que o papel do professor passa também pelo entusiasmar e incentivar o aluno a fazer mais e melhor só materializa em pleno num contexto em que todas as opções se mantêm abertas. Torna-se assim de extrema importância a afirmação desta professora de que "a dança clássica deve sempre ensinar-se de forma plena e completa" e de que não devem existir diferenças na lecionação da TDC promovidas por qualquer tipo de especialização, querendo-se o professor alertado para a

vertente analítica do movimento procurando explorar a sua intenção com os alunos desde o início da sua formação.

O que defendemos, e que é apoiado pela literatura publicada e em certa medida pelo pequeno contributo deste Estágio, é que a abordagem que contempla o LMA/BF no ensino-aprendizagem é o que permite ao aluno apoderar-se da técnica, tomar consciência do que pede o movimento da TDC, refleti-lo, experimentá-lo, torná-lo seu por estar dentro de si – no seu corpo e na sua mente – e, um dia, emprestar-lhe a sua personalidade.

O que esperamos, e pensamos estar-se a caminhar nesse sentido, é ver os professores de TDC cada vez mais sensíveis, interessados, e informados acerca desta abordagem. É nossa convicção, admitimos que construída empiricamente, que se fosse disponibilizada aos docentes, e futuros docentes, de TDC formação específica em LMA/BF, estes a ela adeririam.

Aliás, tomando em consideração que os docentes de TDC passam pelo ensino universitário enquanto alunos de dança, e voltando a tudo o que dissemos acerca da versatilidade que hoje se exige ao bailarino, parece-nos que seria fulcral incluir no currículo dos cursos superiores de dança em Portugal disciplinas que desenvolvam competências em LMA/BF. De resto, isto não seria nada de novo pois faz-se um pouco por toda a Europa, como ecoam as experiências de Jéssica Ferrão na Holanda, de Maria Luísa Carles em Inglaterra, e como é visível através de uma simples pesquisa nos *sites* de várias faculdades.

Todos melhoraríamos a nossa docência contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e, assim, beneficiaríamos os alunos. Afinal, são os alunos que nos movem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ArtEZ (2015). *Course Catalogue 2015-2016*. Consultado em maio, 22, 2016, do website [darted university of arts: https://www.artez.nl/media/study\\_at\\_artez/course\\_catalogue\\_school\\_of\\_dance.pdf](https://www.artez.nl/media/study_at_artez/course_catalogue_school_of_dance.pdf)
- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança vocacional no contexto da dança clássica*, Tese de Mestrado, FMH, Portugal.
- Bartenieff, I. (2002). *Body Movement: coping with environment*. Great Britain: Routledge.
- Berkel, R. (2015). *Body & space* [Class handout]. Modern Theatre Dance Department, Amsterdam University of the Arts, Amsterdam, NL.
- Billingham, L. (2009). *The complete conductor's guide to Laban movement theoretic*. Chicago: Gia Publications, Inc.
- Bradley, K. (2008). *Rudolf Laban*. New York: Routledge.
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer – emotional aspects of the teaching and learning of Dance*. London: Dance Books.
- Butterworth, J. (2012). *Dance studies the basics*. Oxon: Routledge.
- Cottin, R. 2012. *Reflections on the shape realm of Ima*. France: Centre national de la danse.
- Croydonf. (2016, janeiro 12). *Life Forms: Celebrating the life of June Petit 1930-2015* [Mensagem de blogue]. Consultado em maio, 10, 2017, em <https://labanlibrary.wordpress.com/tag/lisa-ullmann/>
- Davies, E. (2006). *Beyond dance - Laban's legacy of movement analysis*. Great Britain: Routledge.
- Dempster, E. (1995). Women writing the body: let's watch a little how she dances. In E. Goellner & J. Murphy (Eds.), *Bodies of the text*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Dickson, C. (2007). Dance Under the Swastika: Rudolf von Laban's Influence on Nazi Power. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 8 (7), doi: 10.7710/2168-0620.1063
- Driver, S. (2000). Nijinsky's heir: a classical company leads modern dance. In W. Forsythe, *Choreography and dance* (pp.1-7). Oxon: Routledge.
- Erkert, J. (2003). *Harnessing the Wind: The Art of Teaching Modern Dance*. United States of America: HumanKinetics.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: ideias experiências, ações* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, C. (2006). *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. Brasil: Annablume Editora Comunicação.
- Fernandes, D., Ramos, J., Ferreira, M., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório Final Revisto. Ministério da Educação. Lisboa.

- Fernandes, J. & Garcia, V. (2015). A Híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, pp. 85- 97.
- Fitt, S. (1988). *Dance Kinesiology*. New York: Schirmer Books.
- Foulkes, J. L. (2002). *Modern bodies:dance and american modernism from Martha Graham to Alvin Ailey*. U.S.A: The University of North Carolina Press.
- Franklin (a). E, (1996). *Dance Imagery for Technique and Performance*. EUA: Human Kinetics.
- Franklin (b), E. (1996). *Dynamic Alignment through Imagery*. EUA: Human Kinetics.
- Galhós, C. (2010). *Pina Baush - ensaio biográfico*. Alfragide: Publicações Don Quixote.
- Garcia, V. (2014). *Movimento deliberado, redefinido pelo corpo versátil*. Centro de documentação e informação da escola superior de dança, 24/25.
- Ginásio (a). (s.d.).*Cursos*. Consultado em Junho 15, 2016 em <http://www.ginasiano.pt/gca/index.php?id=3>
- Ginásio (b). (s.d.).*1.4 Anexo IV - organigrama funcional*. Consultado em janeiro 4, 2017, do website do Ginásio: <http://www.ginasiano.pt/gca/index.php?id=123136>
- Ginásio (a). (2016). *Projeto Educativo*. Consultado em janeiro 4, 2017, do website do Ginásio: <http://www.ginasiano.pt/gca/index.php?id=123131>
- Ginásio (b). (2016). *Regulamento Interno*. Consultado em janeiro 4, 2017, do website do Ginásio: <http://www.ginasiano.pt/gca/index.php?id=123131>
- Guest, A. & Curran, T. (2008). *Your move* (2nd ed.).UK: Taylor & Francis Ltd.
- Hackney, P. (2002). *Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals*. New York: Routledge.
- Hagood, T. K. (2006). Values and Voice in Dance Education: The Merit of Fostering Tradition, Experiment, Diversity, and Change in Our Pedagogy. *Arts Education Policy Review*, 108:2, 33-39.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Homans, J. (2010). *Apollo's angels: a history of ballet*. United States: Random House Inc.
- Huschka, S. (2014). Daniel Roberts - Cunningham technique. In I. Diehl & F. Lampert, *Dance techniques 2010: tanzplan germany* (pp.169 - 195). Berlin: Henschel.
- Infopedia (2016). movimento. Consultado em Julho 3, 2016, em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/movimento>
- Jussin, L. (2007). *Teacher expectations*. Consultado em agosto, 26, 2017, do website da Rutgers University of New Jersey: [www.rci.rutgers.edu/~jussim/TEs%207.doc](http://www.rci.rutgers.edu/~jussim/TEs%207.doc)
- Kylián, J. (2014). *One of a kind — the Kylián research project*. Rotterdam: Codarts.
- Konnie, R. (2011). *A Brief overview of Laban movement analysis*. Consultado em maio 8, 2016, do Movement has meaning: <http://www.movementhasmaking.com>.
- Laban, R. (2011). *Choreutics*. UK: Dance books Ltd.

- Laban, R. (1980). *The Mastery of movement* (4th ed.). United Kingdom: Macdonald & Evans Lda.
- Laguna, A.C. (2009). *Timing del movimiento vs. timing musical –Visualización transmodal de una frase de movimiento*. SACCOM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Musica). Actas de la VII Reunion. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>. Consultado em junho 12, 2017, em <http://hdl.handle.net/10400.21/2292>
- Laguna, A.C. (2008). *O acompanhador musical de dança –Como identificar o tempo subjacente à frase de movimento?*. SACCOM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Musica). Actas de la VII Reunion. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>.
- Consultado em junho 11, 2017, em <http://hdl.handle.net/10400.21/2284>
- Lambert, M. (2016). Irmgard Bartenieff: uma herança de conectividade [versão electrónica]. *Concept.*, 2, 49-63.
- Laws, K. (2002). *Physics and the art of dance: understanding movement*. New York: Oxford University Press.
- Louppe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Loureiro, A. (2010). About Irmgard Bartenieff. *Movement News*. Consultado em julho 22, 2016 em <http://www.movementnews.net/articles/>
- Machado, M. (2015). *Adolescentes*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Maletic, V. (1987). *Body-space-expression- the development of Rudolf Laban's movement and dance*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Minden, E. (2005). *The ballet companion*. New York: Fireside.
- Mitchell, B., Haase, A., Malina, R., & Cumming, S. (2016). The role of puberty in the making and breaking of young ballet dancers: perspectives of dance teachers. *Journal of Adolescence*, 47 (2016) 81-89.
- Naranjo, M. (s.d.). *Dance Teaching*. Consultado em janeiro 13, 2017, em <http://www.contemporary-dance.org/dance-teaching.html>.
- Newlove, J. & Dalby, J. (2004). *Laban for all*. Great Britain: Nick Hern Books Limited.
- PARTS (2016). *Parts study guide 2016-2019*. Consultado em maio, 22, 2016, do website da parts: <http://www.parts.be/sites/default/files/PARTS%20studyguide%202016-2019.pdf>
- Paskevskaja, A. (1992). *Both sides of the mirror — the science and art of ballet* (2nd ed). Pennington: A dance horizons.
- Portaria nº 225/2012, de 30 de julho. *Diário da República nº146- I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Priberam. 2017. *Moção*. Consultado em maio 8, 2017 em [www.priberam.pt/dlpo/Moção](http://www.priberam.pt/dlpo/Moção)
- Regulamento nº 837/2015, de 7 de dezembro. *Diário da República nº 239/2015 - II Série*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rengel, L. (2001). *Dicionário Laban*. Tese de mestrado, Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes, Campinas, Brasil.

- Rodrigues, P. (2011). Ritmos coreografados - reflexões e propostas de intervenção educativa em música e movimento. *Revista portuguesa de educação artística*, 1, 3-22.
- Rood, N. (2013, novembro 6). *Research Project - Laban Movement Analysis* [Mensagem de blogue]. Consultado em março, 25, 2017, em <http://nick-rood.blogspot.pt/2013/11/research-project-laban-movement-analysis.html>
- Schlicher, S. (2006). *A harmonia espacial*. In Fernandes. O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. Brasil: Annablume Editora Comunicação.
- Shook, K. (1977). *Elements of classical ballet technique*. New York: Dance Horizons.
- Sieben, I. (2011). Working somatically: supporting techniques for contemporary dance. In I. Diehl & F. Lampert, *Dance techniques 2010: tanzplan germany* (pp.136 - 146). Berlin: Henschel.
- Sööt, A., & Viskus, L. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 290 - 299.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Summer, J. (2008). Cognitive approaches to motivation in education. In Good, T. L. (Ed.). *21st century education - A reference handbook* (pp.113-120). California: Sage Publications.
- Trinity Laban Conservatoire of Music & Dance (s.d). *Rudolf Laban*. Consultado em julho 22, 2016, em <http://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/our-history/rudolf-laban>
- Todd, M.E. (1937). *The Thinking Body - A study of the balancing forces of dynamic man*. New Jersey: Princeton Book Company, Publishers.
- University of Maryland. (2017). *Irmgard Bartenieff papers*. Consultado em junho 20, 2017, em <http://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/bartenieff>.
- Warburton, E. C. (2008). Beyond Steps: the need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education*, 8(1), 7-12.
- Witte, M. (2014). Alan Danielson - Humphrey/Limón Tradition. In I. Diehl & F. Lampert, *Dance techniques 2010: tanzplan germany* (pp.36 - 57). Berlin: Henschel.
- Whittier, C. (2010). Classical ballet pedagogy: the dancer as active contributor. In V. Preston-Dunlop & L. Sayers (Eds.), *The Dynamic body in space: exploring and developing Rudolf Laban's ideas for the 21st century* (pp. 235- 245). Hampshire: Dance Books.
- Whittier, C. (2008). Developing Artistry in ballet through personal agency. In *2008 national dance education organisation conference proceedings*. Geneva: Hobart and William Smith Colleges.
- Whittier, C. (2006). Laban movement analysis approach. *Journal of dance education*, 6(4), 124- 132.

## APÊNDICES

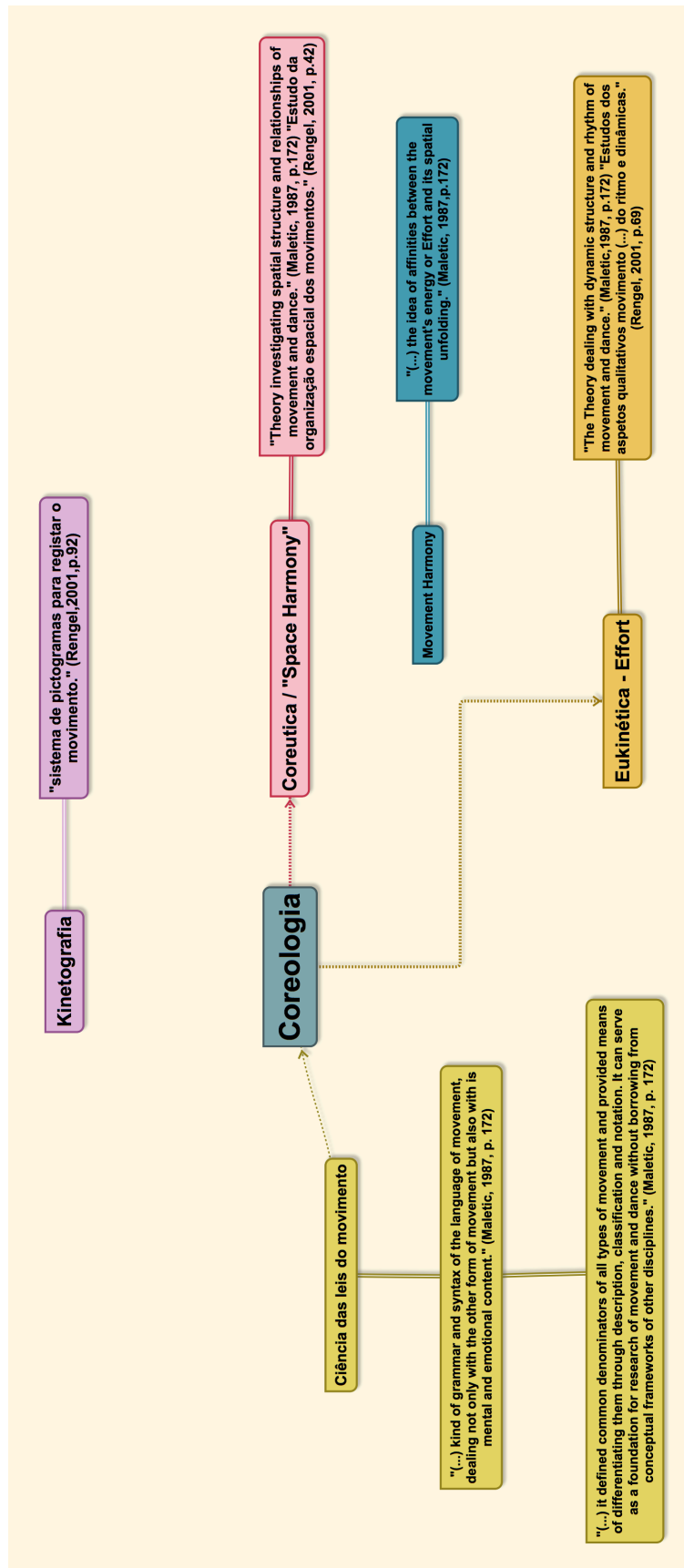
### Apêndice A - Obra parcial de Laban

Data de escrita/ publicação	Obra	Língua original	Teoria
1920	<i>Die Welt des Tänzers</i> (O mundo do Bailarino)	Alemão	Fundação das bases para a Teoria do Espaço – Corêutica/’ <i>Space-Harmony</i> ’
1926	<i>Choreographie</i> (Coreografia)	Alemão	Desenvolvimento da Teoria do Espaço – espaço harmonia, planos, direções, sólidos.... Apresentação dos princípios de notação do movimento
1926	<i>Gymnastik und Tanz</i> (Ginástica e Dança)	Alemão	Onde se revisitam os conceitos acima
1926	<i>Des Kinde Gymnastik und Tanz</i> (Ginástica e dança para crianças)	Alemão	Onde se revisitam os conceitos acima
1928 (artigo)	<i>Schriftanz: Methodik, Orthographie, Erlaeuterungen</i>	Alemão	Apresentação do Sistema de Kinetografia
1935	<i>Ein Leben fur den Tanz</i> (Uma vida para a dança)	Alemão	Biográfico
escrito em 1939 publicado UK em 1966 publicado EUA em 1974	<i>Choreutics</i> <i>The Language of movement: a Guidebook to Choreutics</i>	Inglês	Consolidação da Coreutica como teoria do espaço
1947	<i>Effort</i>	Inglês	Observação e análise dos processos de trabalho em indústria Novas concepções de Space, Weight, Time, Flow Desenvolvimento da ideia de Effort Co-autoria com F. C. Lawrence (industrial)
1948	<i>Modern Educational Dance</i>	Inglês	Relativo à educação nas escolas britânicas, onde se põem na prática educativa as noções de Effort

1950	<i>The Mastery of Movement on the Stage</i>	Inglês	Relativo à educação nas artes performativas; à aplicação do Effort nestas.
1956	<i>Principles of Dance and Movement Notation</i>	Inglês	Sumarização das aproximações à kinetografia
1960 - 1980	<i>The Mastery of Movement</i> , 2 <sup>nd</sup> ed, 3 <sup>rd</sup> ed, 4 <sup>th</sup> ed	Inglês	Revisões e acrescentos sucessivos ao <i>The Mastery of Movement on Stage</i> feitos por Lisa Ullmann com base em manuscritos deixados por Laban. O último <i>reprint</i> da 4ª edição é de 2011.

Tabela elaborada a partir de Maletic, V. (1987). *Body-space-expression- the development of Rudolf Laban's movement and dance*. Berlin:Walter de Gruyter & Co.

Apêndice B - Relação entre os conceitos desenvolvidos por Laban



### Apêndice C - Shape Changing

SHAPE FLOW	DIRECTIONAL SHAPE	SHAPING
<p>Lenghthening — Shortening</p> <p>Dimensão Vertical</p> <p>afinidade com Weight</p>	<p>Upward — Downward</p> <p>Dimensão Vertical</p> <p>afinidade com Weight</p>	<p>Rising — Sinking</p> <p>Plano Vertical</p> <p>afinidade com Weight</p>
<p>Widening — Narrowing</p> <p>Dimensão Horizontal</p> <p>afinidade com Space</p>	<p>Sideways — Sideways</p> <p>across</p> <p>Dimensão Horizontal</p> <p>afinidade com Space</p>	<p>Spreading — Enclosing</p> <p>Plano Horizontal</p> <p>afinidade com Space</p>
<p>Bulging — Hollowing</p> <p>Dimensão Sagital</p> <p>afinidade com Time</p>	<p>Foward — Backward</p> <p>Dimensão Sagital</p> <p>afinidade com Time</p>	<p>Advancing — Retreating</p> <p>Plano Sagital</p> <p>afinidade com Time</p>

As três formas de *Shape Changing*, nos seus polos qualitativos, e respetivas afinidades com os *Motions Factors*, Dimensões, e Planos.

## Apêndice D - Exercícios somáticos para aquecimento e relaxamento

Exercícios somáticos para aquecimento e relaxamento	
<b>Exercício Bartenieff para explorar o FTBC Breath</b>	<p><b>Posição inicial:</b> deitado de costas no chão membros superiores e inferiores relaxados membros superiores alongados ao lado do tronco</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sente a libertação do peso do corpo no chão</li><li>- Começa a notar que estás continuamente a encher e esvaziar o corpo à medida que respiras</li><li>- Começa a notar e a apreciar a experiência de crescer (<i>growing</i>) e de encolher (<i>shrinking</i>) que a respiração te dá</li><li>- Deixa o som sair com naturalidade da tua respiração</li><li>- Repara nas transformações que acontecem com o teu corpo</li><li>- Nota que já te estás a mover enquanto respiras</li><li>- Sente esses pequenos movimentos</li><li>- Nota que quase sem esforço a tua respiração pode levar-te a uma maior extensão do movimento</li></ul>
<b>Exercício Bartenieff para explorar o FTBC Core-Distal</b>	<p><b>Posição inicial:</b> deitado de costas no chão posição de 'estrela'</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sente a libertação do peso do corpo no chão</li><li>- Respira de forma contínua e calma</li><li>- Relaxa todas as tensões que o teu corpo</li><li>- Alonga os braços e pernas para fora do teu centro</li><li>- Repara que o teu centro consegue irradiar-se em todas as direções</li><li>- Explora essa sensação aumentando o movimento de alongamento e relaxando</li><li>- Experimenta agora só alongares os braços, ou só as pernas, ou o braço direito com a perna esquerda, mantendo sempre a atenção no centro</li><li>- Guarda essa sensação para poderes procura-la nos <i>tendus</i>, <i>jetés</i> ou <i>arabesques</i></li></ul>
<b>Exercício Bartenieff para explorar o FTBC Head and Tail</b>	<p><b>Posição inicial:</b> de joelhos com as costas enroladas e cabeça no chão</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Respira de forma contínua e estável</li><li>- Começa pelo o teu cóccix a fazer o movimento para a frente progressivamente</li><li>- Sente que o movimento passa para a tua zona lombar, torácica e cervical até a tua cabeça - mantém o contacto com o chão com o topo da cabeça</li><li>- Cede (<i>Yield Pattern</i>) o teu peso ao chão pela cabeça</li><li>- Repara que o centro do teu peso mudou para à frente e por isso a zona pélvica deverá ficar por cima dos joelhos</li><li>- Faz o inverso 'puxando' (<i>Push Pattern</i>) pelo Cóccix até volatres à posição inicial</li></ul>

<p><b>Exercício Bartenieff para explorar o FTBC Heel Rock</b> ©</p>	<p><b>Posição inicial:</b> deitado de costas no chão membros superiores e inferiores relaxados membros superiores alongados ao lado do tronco</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fecha os olhos e visualiza as conexões do teu corpo, dos calcanhares, até aos glúteos, dos teus glúteos ao teu cóccix, do cóccix à tua vertical</li><li>- Pressiona os calcanhares no chão e relaxa.</li><li>- Repete várias vezes</li><li>- Sente a fluidez a surgir no teu torso</li><li>- Continua o movimento de <i>rocking</i> pressionando e relaxando os calcanhares</li><li>- Disfruta o movimento que ocorre em toda a tua coluna</li></ul>
<p><b>Exercício Laban Transferências de Peso (Weight e Time)</b></p>	<p><b>Posição inicial:</b> de pé</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Anda aleatoriamente pelo estúdio</li><li>- Foca a tua atenção para as transferências de peso do corpo sempre que dás o passo 1º) em <i>piéd plat</i>; 2º) em 1/2 ponta</li><li>- Nota as mudanças que acontecem no teu corpo sempre que fazes a transferências</li><li>- Experimenta fazer em diferentes velocidades</li></ul>
<p><b>Lotús (posição de yoga)</b></p>	<p><b>Posição inicial:</b> posição de lótus</p> <p><b>Indicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Respira de forma calma e profunda</li><li>- Deixa o corpo ficar deitado em cima das pernas</li><li>- Alonga o corpo no chão e mantém a respiração</li><li>- Sobe o tronco</li><li>- Com o movimento de enrolamento a começar no cóccix, tenta deitar de costas no chão passando por cada vértebra</li><li>- Deitado, deixa a coluna estar na sua posição neutral e respira</li><li>- Volta a subir e desmancha a posição</li><li>- Repete com a outra perna</li></ul>

Exercícios somáticos para desenvolver numa aula de TD c com possíveis indicações a dar aos alunos. Baseado em Hackney, P. (2002). *Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals*. New York: Routledge. e Laban, R. (1980). *The Mastery of movement* (4th ed.). United Kindom: Macdonald & Evans Lda.

## Apêndice E - Uso de linguagem qualitativa a usar na aula de TDC

<b>Estímulo do professor ao aluno</b>	<b>Exemplos de exercícios/ movimentos da TDC onde pode ser aplicado</b>	<b>O que clarifica</b>
Onde começa o teu movimento? no centro do teu corpo? nas mãos? nos pés?	<i>Pliés</i> <i>Diferentes Port de brás</i> <i>Pirouettes</i>	<i>Body awareness</i> <i>Planos</i> <i>Níveis</i>
Repara como a tua respiração está relacionada com o movimento.	<i>Allongés</i> <i>Pas de Valses</i>	<i>Breath Support</i>
Estás a conter a tua respiração ou sentes que ela está livre e constante?	<i>Adage</i> <i>Saltos</i>	Libertação de tensões Fluidez no movimento
Onde está o teu peso durante a ação?	<i>Glissade Soutenu</i> <i>Pas de Basque</i>	<i>Weight</i>
O que queres fazer? Qual é a tua intenção? Percebe o que queres fazer. Clarifica os teus objetivos!	<i>Pirouettes</i> <i>sissone fermé</i> <i>sissone tombé</i>	<i>Inner intent - Effort</i> <i>Qualities</i>
Antes de executares o exercício, imagina-te a fazer e sente a dinâmica que precisas.	<i>Grand Battements</i> <i>Grand Allegro</i>	<i>Reclamar o movimento</i> <i>Dinâmica</i>
Deixa que todo o teu corpo se envolva no movimento.	<i>Rond jambe par terre</i> <i>Renversé</i> <i>Pas de bourré en tournant</i> <i>Balancoire</i>	<i>All Body Connectivity</i>
Utiliza os teus sentimentos no movimento.	<i>6º port de brás (Vaganova)</i>	<i>Expressividade</i> <i>Dinâmica (Effort/Shape)</i>
Trabalha com o espaço à tua volta.	<i>Pas de Ballonné</i> <i>Pas de Ballotté</i> <i>Pas tombé</i> Grandes poses <i>Grand Pas de Chat</i> <i>Sissone Ouverte</i>	<i>Space - Inner Space -</i> <i>Cinesfera - Dinamosfera</i>
Sente que do teu centro o movimento ramifica para as extremidades.	<i>Arabesque</i> <i>Battement Tendu</i> <i>Battement Jeté</i>	<i>Core-Distal Connectivity</i>
Apercebe-te que já estás em movimento.	Na preparação dos exercícios	Inner intent - Shape
Apercebe-te que ainda estás em movimento.	Na finalização dos exercícios Na corrida no final dos exercícios	Inner intent - Shape
Utiliza o carácter da música para sentires diferentes dinâmicas no movimento.	<i>Glissade - Grand Jeté</i> com a musica de Minkus no bailado Don Quixote vs a música do II ato da Giselle de Adam	Dinâmica Inner intent - Effort/ Shape Qualities
Concentra-te nas tuas costas e percepciona como elas influenciam a mudança da forma e do movimento.	<i>chassé en arrière</i> <i>temps lié en arrière</i>	<i>Shape Flow</i> <i>Shape Change</i>

Para onde é que o teu movimento vai?	<i>Grand Assemblé</i> <i>Glissade</i>	<i>Spatial Intent</i>
Sente para onde o movimento te puxa!	<i>Petit Allegro</i> <i>Grand Allegro</i>	<i>Spatial Pull</i>

Apêndice F - Cronograma da calendarização do Estágio no GED

Ano Letivo 2016/2017										
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
1			F	F	F				F	
2										
3					Início 2º P					
4								Final 2º P		
5		F								
6										
7										
8				F						
9										
10										F
11										
12										
13	Início 1º P.									
14								F		
15										F
16				Final 1º P.				F		Final 3º P.
17										
18										
19								Início 3.ºP		
20										
21										
22										
23										
24										F
25				F						
26										
27										
28						F				
29										
30										
31										

**Legenda:**

Observação Estruturada	Lecionação Acompanhada	Lecionação Autônoma	Outras Atividades
21h - 14 aulas	14h - 9 aulas	21h - 14 aulas	4h

## Apêndice G - Sistematização dos Procedimentos da Investigação-ação

Momento	Procedimentos
<b>Preparação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica;</li> <li>• Desenvolvimento do projeto para a investigação-ação;</li> <li>• Elaboração do plano de trabalho.</li> </ul>
<b>1º Período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendarização com o professor cooperante;</li> <li>• Observação de <b>14 aulas</b>;</li> <li>• Aplicação da <b>grelha de observação geral</b> da turma;</li> <li>• Aplicação da <b>grelha de observação individual</b> da turma;</li> <li>• Aplicação da <b>grelha de observação do professor</b>;</li> <li>• Lecionação acompanhada de <b>9 aulas</b>;</li> <li>• Elaboração e análise dos registos no <b>diário de bordo</b>;</li> <li>• Construção da 'aula piloto' para a lecionação autónoma;</li> <li>• Lecionação autónoma de <b>1 aula</b>;</li> <li>• Elaboração do <b>diário de bordo</b>;</li> <li>• Entrega à direção do GED das declarações para os ED;</li> <li>• Análise dos dados recolhidos;</li> <li>• Continuação da revisão bibliográfica.</li> </ul>
<b>2º Período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção das 2 aulas base;</li> <li>• Lecionação autónoma de <b>12 aulas</b>;</li> <li>• Início do registo de <b>video</b>;</li> <li>• Elaboração e implementação do <b>questionário</b> para auscultação dos alunos;</li> <li>• Continuação do registo no <b>diário de bordo</b>;</li> <li>• Análise dos dados recolhidos;</li> <li>• Apoio no <i>backstage</i> no espetáculo "A Festa" - <b>4 horas</b>;</li> <li>• Preparação da <b>entrevista</b>;</li> <li>• Continuação da revisão bibliográfica.</li> </ul>
<b>3º Período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação da <b>entrevista</b>;</li> <li>• Análise dos dados recolhidos;</li> <li>• Lecionação de <b>1 aula</b>;</li> </ul>
<b>Conclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização e análise dos dados recolhidos;</li> <li>• Continuação da revisão bibliográfica;</li> <li>• Elaboração do relatório.</li> </ul>

## Apêndice H - Grelha de Observação I

Nome do professor:

Turma:

Aula nº:

Período:

Data:

Hora:

Nº de alunos presentes:

ASPECTO GERAL DA TURMA - Comportamento					
Critérios	NS	S	B	MB	NO
Assiduidade					
Pontualidade					
Motivação					
Concentração					
Empenho					
Maturidade					
Rigor					
Atitude					
Boa interacção entre os pares					
Envolvem-se ativamente na aula					
Estabelecem uma boa comunicação com o professor					
Respondem aos estímulos dados pelo professor					
ASPECTO GERAL DA TURMA - Técnica					
Critérios	NS	S	B	MB	NO
Coordenação motora					
Postura e alinhamento					
Flexibilidade/amplitude					
Controlo do movimento					
Musicalidade					
Respiração					
Projeção do movimento					

<b>Uso de diferentes dinâmicas</b>					
<b>Percepção Espacial</b>					
<b>Projeção Espacial</b>					
<b>Expressividade/interpretação</b>					

Observações:

## Apêndice I - Grelha de Observação II

Nome do professor:

Turma:

Aula nº:

Período:

Data:

Hora:

Nº de alunos presentes:

Observação Individual dos alunos - Comportamento					
Critérios	NS	S	B	MB	NO
Assiduidade					
Pontualidade					
Motivação					
Concentração					
Empenho					
Maturidade					
Rigor					
Autoconfiança					
Atitude					
Boa interacção entre os pares					
Envolve-se ativamente na aula					
Estabelece uma boa comunicação com o professor					
Responde aos estímulos e correções dados pelo professor					
Observação Individual dos alunos -Técnico					
Critérios	NS	S	B	MB	NO
Postura e alinhamento					
Coordenação motora					
Flexibilidade e amplitude					
Musicalidade					
Respiração					
Domínio do vocabulário					

<b>Uso das dinâmicas</b>					
<b>Uso do conceito 'Space Intend/Pull'</b>					
<b>Percepção espacial</b>					
<b>Projeção espacial</b>					
<b>Compreensão dos elementos simples em frases de movimento</b>					
<b>Compreensão das diferentes direcções do corpo no espaço</b>					
<b>Uso do conceito 'countertension'</b>					
<b>Responde com clareza ao exercício proposto</b>					
<b>Responde com clareza à musicalidade do exercício</b>					
<b>Demonstra uma utilização consciente do espaço</b>					
<b>Envolve-se ativamente no estudo do movimento</b>					

Observações:

## Apêndice J - Grelha de Observação III

Nome do professor:

Turma:

Aula nº:

Período:

Data:

Hora:

Nº de alunos presentes:

Ação do Professor Titular		
Critérios	S	N
Estabelece uma boa relação com a turma		
Preocupação e cuidado com a saúde física dos alunos		
Preocupação com os conteúdos programáticos		
Adaptação do método Vaganova		
Promove o domínio dos exercícios “en dehors” e “en dedans”		
Conjuga três ou mais elementos no mesmo exercício		
Apela à musicalidade do movimento		
Apela às dinâmicas do movimento		
Promove o uso do espaço		
Explica de forma somática a coordenação do movimento		
Promove tempo para a exploração do movimento		
Potência o envolvimento de todo o corpo no movimento		

Observações:

## Apêndice K - Questionário

O questionário que agora te é apresentado foi elaborado como parte integrante de um projeto de investigação destinado ao Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa.

É importante que saibas que este questionário é anónimo e confidencial e só será usado para o fim acima descrito. Não se trata de um teste; não há respostas certas nem erradas!

Gostaria de te pedir, no caso de quereses participar, que respondesses com sinceridade a todas as perguntas.

Obrigada pela colaboração!

Por favor, preenche o questionário a caneta. Se necessitares de mais espaço para alguma das respostas, indica-a pelo número e usa a última página.

Idade: \_\_\_\_ anos

**1. Com que idade começaste a ter aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC)?**

\_\_\_\_\_

**2. Entraste para o ensino articulado no 5º ano de escolaridade? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_**

**3. Se não, com que idade ingressaste no ensino articulado? \_\_\_\_\_**

**4. Porque optaste pela vertente de dança contemporânea?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Tens a perspetiva de seguir profissionalmente a área da Dança?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Ainda não decidi \_\_\_\_

**6. Se sim, em que contexto gostarias de fazer?**

Intérprete \_\_\_\_ Coreógrafo \_\_\_\_ Professor \_\_\_\_ Crítico \_\_\_\_  
Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

7. Na maior parte das companhias de dança contemporânea, os bailarinos têm uma aula de TDC diária. Para ti, qual a razão (se é que há alguma) disto acontecer?

---



---

8. Indica o grau de dificuldade que sentes na aquisição das seguintes competências. (coloca uma X no espaço correspondente)

Competências	Grau de dificuldade				
	não tenho dificuldade	tenho alguma dificuldade	tenho dificuldade	tenho muita dificuldade	não consigo
Coordenação					
Força e tónus muscular					
Flexibilidade e amplitude					
Resistência física					
Salto					
Giro ( <i>pirouettes</i> e voltas)					
Musicalidade e ritmo					
Memorização					
Capacidade de aplicar correções					
Perceber as direções do corpo no espaço					
Identificar elementos do vocabulário					
Executar a frase de movimento com vários elementos compostos ( <i>Phrasing</i> )					

9. Qual é a parte da aula de TDC que te sentes mais motivada? Porquê?

Barra \_\_\_\_ Centro \_\_\_\_ Allegro e diagonais \_\_\_\_

---



---

10. Qual é a parte da aula de TDC que te sentes menos motivada? Porquê?

Barra \_\_\_\_ Centro \_\_\_\_ Allegro e diagonais \_\_\_\_

---



---

**11. A professora estagiária mencionou, durante as aulas, Rudolf Laban. Já o conhecia antes disso?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**12. Se sim, quando e em que contexto ouviste falar dele?**

---

**13. Nas aulas lecionadas pela professora estagiária deu-se particular atenção seguintes noções. Assina as que consideras terem sido trabalhadas.**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Relação do corpo no espaço                             | <input type="checkbox"/> |
| Direções do movimento                                  | <input type="checkbox"/> |
| Ritmo e musicalidade                                   | <input type="checkbox"/> |
| Dinâmica do movimento                                  | <input type="checkbox"/> |
| Intuição do movimento                                  | <input type="checkbox"/> |
| Combinação de vários elementos técnicos num exercício  | <input type="checkbox"/> |
| Transições entre movimentos                            | <input type="checkbox"/> |
| Simetria do corpo                                      | <input type="checkbox"/> |
| Transferências de peso                                 | <input type="checkbox"/> |
| Equilíbrio/estabilidade                                | <input type="checkbox"/> |
| Visualização do movimento previamente à sua realização | <input type="checkbox"/> |

**14. Tendo em conta as noções que assinalaste, consideras que estas te ajudaram na compreensão de frases de movimento com elementos compostos e com diferentes direções?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**15. Imaginando umas das diagonais feitas com a professora estagiária, consegues definir na preparação para onde queres que o movimento vá?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**16. Fecha os olhos e imagina essa diagonal. Consegues ter a sensação da dinâmica que a diagonal exige?**

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**17. Sentes alguma diferença quando executas uma aula de TDC após estas aulas com a professora estagiária?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

**18. Se sim, quais as diferenças que consideras mais relevantes?**

---

---

---

**19. Consideras que a professora estagiária usou uma linguagem clara no decorrer das aulas?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

**20. Consideras que a demonstração da execução dos exercícios por parte da professora estagiária te ajudou a percebê-los melhor?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

**21. Sentiste-te à vontade para te dirigires à professora estagiária com dúvidas e perguntas?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

**22. Sentes que a professora estagiária percebeu as tua dúvidas?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

**23. E as tuas dificuldades?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

**24. De uma forma geral, gostaste das aulas lecionadas pela professora estagiária?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por vezes \_\_\_

Obrigada!

Continuação de um bom trabalho!

## Apêndice L - Biografia e Entrevista a Maria Luísa Carles



Maria Luísa Carles, natural do Panamá, fez a sua formação clássica em várias escolas de dança e no Conservatório Nacional do Panamá até que, em 1972, ingressou na Companhia do Ballet Nacional do Panamá. Exerceu, entre outros, o cargo de diretora executiva e pedagógica da Escola de Dança do Conservatório Nacional entre 1989 e 1995. Atualmente exerce funções no novo projeto Centro Histórico do Teatro Nacional de São Carlos e da Companhia Nacional de Bailado.

**1. Diga-nos de que forma, durante o seu percurso profissional, teve o primeiro contacto com o trabalho de Laban e a com o Laban Movement Analysis e como foi vivendo estas ideias ao longo dos anos.**

O primeiro contacto que tive com o trabalho de Rudolf Laban foi na *Royal Academy of Dance* [RAD], em Londres, onde tive o privilégio de ter como professora de *Labanotation* – durante os três anos do curso - a própria Ann Hutchinson, perscrutora de este sistema de notação de movimento. Uma mulher apaixonada pelos princípios deixados pelo Laban em relação à notação, não só ligada à dança como ao ser humano no todo. Na RAD, trabalhámos de uma forma intensa, tomando conhecimento do verdadeiro ‘porque’ da *Labanotation* e sobretudo analisando o sistema ao detalhe. A matéria relacionada com a escrita foi introduzida só depois de conhecer o percurso de Rudolf Laban e de saber quais eram as variadíssimas utilidades deste sistema de escrita da dança e do movimento em geral. Estudamos os princípios *Body* (corpo), *Effort* (dinâmica, espaço, peso, tempo, o fluir físico), *Shape* (forma, espaço/interação, qualidade) e *Space* (ligação do corpo ao espaço, padrões de movimento, linhas espaciais, tensões).

Basicamente, todos estes princípios são aplicados na dança no dia a dia pelo que conjugar estes conhecimentos com os conhecimentos da dança foi uma tarefa muito importante no entendimento das formas dos movimentos da dança.

**2. Laban defendia que só conhecendo e dominando as diferentes componentes do movimento, poderá um bailarino (ou um outro qualquer intérprete) providenciar uma atuação plena de sentido. Seria daqui que viria a diferença entre representar um personagem e interpretar um personagem. Que pensa disto?**

Uma vez que todos estes princípios do Laban, mencionados na pergunta anterior, são do profundo conhecimento do bailarino ou intérprete, chegamos à conclusão de que a 'performance' se torna completamente diferente. Chega a ser mais definida, mais intensa e interessante e acaba por permitir que o artista/intérprete consiga explorar áreas do seu corpo e do espaço onde se mexe que, de outra forma, não seria possível. Sabendo, por exemplo, de onde parte o movimento, com que intensidade é feito, em que direção, com quanta projeção, força, energia, se é feito progressivamente ou de forma imediata, de forma contínua ou brusca (enfim, um sem número de detalhes), a 'performance' se torna muitíssimo mais completa, complexa e interessante.

**3. Há uma frase interessante de Laban, escrita numa das suas várias notas, em que este dizia que *dance is effort training*, referindo-se aqui a *Effort* como a atitude interna e individual em relação aos *Motion Factors Space, Weight, Time e Flow*. A Maria Luísa tem uma vasta experiência de ensino, especificamente de Técnica de Dança Clássica, em várias faixas etárias. Como é que esta ideia de Laban pode ser entendida na moldura do ensino da TDC?**

É indispensável que todos os professores de dança (clássica ou contemporânea) estejamos ligados ao corpo e ao movimento de uma forma mais analítica e consigamos definir as diferenças entre movimentos. Nem sempre queremos as coisas feitas da mesma forma. Quando trabalhamos no Centro, por exemplo, é muito importante situar o corpo no espaço e no tempo. Quando fazemos *Allegro* - como saltamos, como utilizamos força, a dinâmica, as direções, projeções, progressões, o tempo e o espaço e um sem número de pormenores que fazem com que um simples salto se torne em um movimento interessante e bem executado e sobretudo que tenha um significado físico para o executante.

**4. Por vezes parece haver a ideia de que qualquer aproximação mais holística às aulas de TDC vai acabar por desvirtuar o método usado (independentemente de qual seja) e/ou promover um deficiente desenvolvimento da técnica. Qual é a sua opinião relativamente a isto?**

Antigamente a dança se ensinava como uma técnica pura. O professor transmitia o vocabulário da dança tal e qual como ele tinha aprendido. Não havia muita análise sobre como era executada, como era feita: 'o *Plié* é assim, o *Battement Tendu* é assim' e por aí fora. Mas hoje em dia, a dança tornou-se cada vez mais perfeita, mais significativa, mais emblemática, e o corpo é explorado a sua máxima expressão e existência. Desde os pequenos que ensinamos as energias utilizadas nos movimentos. Os alunos sabem, pelo que eu transmito, de onde nasce um *Ports de Bras* bem feito, por onde sobe perna num *Développé*, onde está a força dos pés, pernas e braços para fazer uma *Pirouette* ou um passo de *Allegro*, onde está a dinâmica para executar um grande salto com volta no ar. Hoje em dia não chega só dobrar e esticar! Não chega só levantar e baixar! A dança é orgânica!!! Tem força, energia, dinâmica, tem forma, conexão com o espaço, com o chão, com tudo à nossa volta.

**5. Nos últimos anos tem-se assistido, nomeadamente no contexto anglo-saxónico, a uma crescente preocupação com as práticas pedagógica e didática no ensino de dança. Hoje fala-se da forma como o estudante experiencia a puberdade como um *break it or make it* na sua progressão profissional. Mesmo se não considerarmos todas as implicações psicológicas da puberdade, há um conjunto de mudanças corporais que podem, ainda que temporariamente, tornar as aulas de TDC particularmente desafiantes. Alguns autores consideram que se torna mais útil, durante esta transição, insistir em práticas que levem o aluno a uma melhor cognição acerca do seu próprio movimento ao invés de insistir na forma e pose. Qual é a sua sensibilidade no que toca a este tema?**

A pergunta anterior levou-me já, em parte, à resposta desta questão. Para o aluno de dança, deve sempre existir o factor 'desafio' para tornar a sua prática ainda mais desejada. Jovens, hoje em dia, alunos de dança, tem fome de aprender, mais e melhor, a sua arte.

De aí que o papel do professor seja mais marcante e que desafie o aluno a tentar chegar mais longe, conhecendo profundamente como funciona o seu corpo, como utilizá-lo, como relacioná-lo com o espaço, como torná-lo mais dinâmico, útil, orgânico, a que outras técnicas recorrer para que o corpo se desenvolva de uma forma mais forte e funcional. Hoje em dia, e seguindo com as exigências do mercado da dança, o corpo é um todo. Precisa

estar preparado para ser mais completo, mais acrobático, mais pleno e que consiga cumprir com os requisitos de qualquer coreógrafo ou professor que tenhamos à frente.

**6. Relativamente ao ensino artístico em regime articulado, há escolas que na passagem do 3º ano artístico para o 4º ano artístico fazem a distinção entre a vertente clássica e a vertente contemporânea. Assim, surgem turmas especialmente vocacionadas para o ensino-aprendizagem da dança contemporânea em idades relativamente jovens. Naturalmente, a TDC continua a fazer parte do plano curricular destas turmas. Considera pertinente que, nestas aulas de TDC, se introduzam elementos que foquem mais no aspeto qualitativo do movimento por oposição à forma?**

No 3º ano o aluno deve ter 12 ou 13 anos de idade e no 4º ano, terá 13 ou 14 anos de idade, se está enquadrado normalmente no seu nível académico. Considero que esta faixa etária ainda é muito volátil; ainda não sabem bem o que querem da vida e ainda têm muitas dúvidas sobre o que querem em relação à dança, pelo que a minha opinião é que tudo o que ajude ao aluno a definir o que quer é ideal, entusiasmar o aluno, incentivá-lo a conseguir mais e melhor. Eu não sei se seria capaz de introduzir a dança – como um todo – sem focar e passar pelos aspetos qualitativos e relacionados à forma

**7. Para si, quais são as grandes diferenças no ensinamento da TDC quando ensina alunos de uma vertente contemporânea?**

A dança clássica deve sempre ensinar-se de forma plena e completa – tal e qual ela sempre foi. Ainda que o aluno – que espero que tenha já alguma maturidade – tenha mais vocação para a vertente contemporânea, deve aprender a dança clássica devidamente enquadrada no nível técnico respectivo à faixa etária e ao desenvolvimento técnico.

Eu diria que não ensinaria a Técnica de Dança Clássica com qualquer diferença. Nenhuma. Tenho como exemplo a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal. Todos os alunos que estão na Academia têm mais interesse na dança contemporânea mas ainda hoje em dia a vertente clássica é muito marcante.

Eu ensino, ou tento ensinar, a dança clássica relativa ao nível etário e com a mesma exigência com que ensino sempre, independentemente de tudo.

Se pensarmos um pouco, as audições internacionais sempre começam com uma aula de dança clássica e a seguir outras vertentes.

Qualquer companhia hoje em dia contrata bailarinos que estejam preparados com a versatilidade necessária e exigida pelos coreógrafos com quem trabalha e a exigência é diferente de há alguns anos atrás.

Todas as companhias têm aulas de clássico diárias e complementam com aulas de vertente contemporânea de forma a continuar a preparação dos bailarinos nas vertentes necessárias e exigidas para conseguir cumprir com as exigências dos coreógrafos atuais.

**8. Em várias faculdades de dança contemporânea na Europa, o LMA é parte integrante do currículo. Paralelamente as aulas de TDC continuam a ser uma prática diária e a técnica de clássico é um dos parâmetros avaliado nas audições. A conceituada escola PARTS, por exemplo, através do seu *study-guide*, informa os seus futuros alunos acerca das suas aulas de TDC diz-lhes que**

**The classical technique presents a clear and functional architecture for the body. The classes focus on the form and functionality of classical ballet, and disregard its stylistic and hierarchical aspects. This open approach, focused on the functionality of movement, makes ballet appropriate for a wider range of body types. The stress on functionality, mechanics and organic movement also make a strong connection to the release approach in the contemporary classes. The classes focus on developing a correct basic position, endurance and speed, coordination, musicality, differentiation of movement qualities, transitions between diverse movements, and the use of weight.**

**Qual é a sua opinião em relação a esta visão do uso da TDC e como é que, enquanto professores, podemos preparar os alunos para estes desafios?**

Bem, considerando tudo o que tenho mencionado desde o início, sou completamente partidária com o que a escola PARTS estipula.

Tudo o que eu aprendi com a Ann Hutchinson nas aulas de Labanotation foi-me útil ao longo da minha carreira como professora e, muito mais ainda, quando em 1996 fiz o curso de *Bachelor of Philosophy in Dance and Contextual Studies* – na Durham University - que me abriu uma perspetiva completamente abrangente do ensino da dança – seja ela clássica pura ou não.

Para preparar os alunos a ter um futuro mais completo e abrangente, nós professores temos de ter uma mente mais aberta e preparada para os desafios de hoje em dia. A dança em geral sofreu muitas alterações, as exigências – como já disse ao longo da entrevista – são exigências e desafios muito maiores pelo que nós temos a obrigação de manter-nos informados e atualizados das novas necessidades e dessa forma poder ajudar os nossos alunos. Eu considero que os professores de dança têm de ser como os médicos; que para

ser bons, temos de estar atualizados, participar em colóquios, conferências, ir a espetáculos, seguir a dança de perto, acompanhar e partilhar com outros professores, descobrir novas tecnologias para acompanhar os alunos da melhor forma, trabalhar junto de fisioterapeutas e osteopatas para poder explorar os corpos dos alunos da melhor forma sem medos nem dúvidas.

Pelo menos eu sou assim... Vou cumprir 60 anos de idade e quero ainda continuar a dar o meu melhor como professora e profissional da dança.

## Apêndice M - Biografia e Entrevista a Jéssica Ferrão



Jéssica Ferrão nasceu no Porto em 1995. Ingressou na Professional Ballet School of Porto onde estudou Dança Clássica e Dança Contemporânea até aos 18 anos. Em 2014 foi aceite na Amsterdam University of Arts (AHK), estando neste momento a terminar o seu BA em Modern Dance Theatre.

- 1. Está prestes a acabar o seu terceiro ano na AHK; sabemos que esta faculdade dá uma grande importância à LMA/BF, e que a sua prática pedagógica passa por incluir nas diversas disciplinas a filosofia da consciência no movimento. Estando já terminar o terceiro ano, em que medida é que a progressiva aquisição de conhecimento em LMA/BF beneficiou a sua prática da técnica da dança?**

Este ano em concreto fui capaz de me aperceber do que já tinha aprendido anteriormente e fui também capaz de o pôr em prática. O ano passado aprendi bastante sobre os BF e com isso senti que a grande mudança foi a minha *awareness*. Ganhei mais consciência daquilo que o meu corpo estava a fazer. Este ano senti que para além de conseguir reconhecer o que faço também consigo analisar e tomar decisões no momento.

Uma das disciplinas em que ponho muito estes pensamentos em prática é a aula de Clássico. Num simples equilíbrio na barra em primeira posição, consigo aplicar tantas coisas que aprendi com o LMA. Por exemplo, o *Breath Support* permite-me ver-me livre da tensão acumulada no meu peito, ou a *Head and Tail Connection* que me ajuda a encontrar o eixo do meu corpo.

**2. É frequente os professores recorrerem à imagética para explorarem o LMA. Consegue dar algum exemplo concreto da sua experiência enquanto aluna desta instituição?**

Sim, utilizamos muito. Por exemplo, num dueto que fiz com um colega, os professores fizeram-nos pensar no movimento que um robot faria. Aqui o objetivo era que conseguíssemos, em termos de *Effort*, dar ao movimento uma dinâmica *bound* no *flow*, *direct* no *space*, e *strong* no *weight*.

Outro exemplo é a parte dos saltos da aula de um workshop que fiz chamado *Double skin - Double mind* com o coreógrafo Emio Greco. Aconteceu o professor dizer-nos para visualizarmos uma festa de *deep house*, em que as pessoas aparentam estar num mesmo universo, todas a moverem-se em concordância com a batida, para percebermos que a batida da música e a respiração trazem precisão ao ritmo no corpo. Em termos LMA, os dois *Motion Factors* dominantes são o *Weight* e o *Time*, ou seja estamos perante um *Rhythm State*.

**3. De que forma considera que o LMA a ajuda no seu desenvolvimento enquanto bailarina, enquanto artista?**

O LMA tem-me ajudado muito em vários aspetos. O mais visível é, como já disse, a minha capacidade de sentir *awareness*. De repente, muito naturalmente, começo a estar consciente do que estou a fazer e do porquê de o estar a fazer – comecei a dar muito mais atenção a pequenos pormenores que fazem toda a diferença (mesmo que isso não seja visível a quem vê de fora). Tornei-me muito mais limpa no movimento e abordo as aulas diárias com maior clareza.

Também acho que estar em contacto com o LMA é extremamente útil no sentido em que através da informação que recebemos podemos vivenciar muito mais do que pensamos à primeira vista – ficámos a conhecer uma enorme quantidade de possibilidades. E eu acho que se aplicarmos esta constante busca por novas possibilidades nas nossas aulas diárias, isso ajuda-nos a desenvolver cada vez mais as nossas competências em dança.

Por exemplo, fiz um *workshop* no qual *Breathing, Jumping, Expanding, Reducing* e *Transferring* eram os pontos principais do aquecimento e senti que com isto pude mesmo desafiar-me com novas sensações. Apliquei muita da informação que aprendi através do LMA e senti que estava a sair da minha *comfort zone* explorando o meu movimento e encontrando maneiras de lidar com novas situações.

## Apêndice N - Autorização de Registo Audiovisual e de Questionário

Caros Encarregados de Educação,

No âmbito do estágio que se insere no Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, venho solicitar a autorização de V.Exas para a participação das V/ educandas num estudo relativo ao tema “O Movimento Consciente do Corpo no Espaço - aplicação dos conceitos de Laban/ Bartenieff na Técnica de Dança Clássica para o 4º ano vocacional do Ginásio Escola de Dança”.

No sentido de proceder a alguns registos necessários durante este processo, solicito a autorização de V.Exas para a realização de gravações audiovisuais de aulas, apresentações públicas ou de outras atividades que se mostrem necessárias para a prossecução dos fins do referido estágio. Todas as imagens obtidas serão exclusivamente utilizadas para fins meramente académicos e no âmbito deste estágio.

Solicito também a autorização de V.Exas para a implementação de questionários aos V.educandos relativo ao tema do estágio.

A colaboração por parte de V. Exas e a participação das V/ educandas são de importância primordial para este estudo.

Muito grata, desde já, por toda a colaboração e atenção dispensadas.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Sara Schurmann)

Autorização de registo audiovisual e questionário

Eu, \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação da aluna \_\_\_\_\_

declaro para os devidos efeitos que, autorizo a minha educanda a participar no estudo a realizar durante o ano letivo 2016 / 2017, no âmbito do estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, relativo ao tema “O Movimento Consciente do Corpo no Espaço - aplicação dos conceitos de Laban/Bartenieff na Técnica de Dança Clássica para o 4º ano vocacional do Ginásio Escola de Dança”.

Autorizo ainda que sejam realizadas gravações audiovisuais, apresentações públicas e outras atividades no âmbito do referido estágio, e que servirão exclusivamente de apoio a este bem como a implementação de questionários relativos ao tema do estágio.

Data:

Assinatura do Encarregado de Educação

.....

## Apêndice O - Observação: aspetos gerais da turma

OBSERVAÇÃO ASPETOS GERAIS DA TURMA	
Aspetos Comportamentais	<p><b>Aspetos Fortes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A turma demonstra interesse e empenho em aprender;</li><li>• Entusiasmo aquando exercícios mais desafiantes;</li><li>• Razoável concentração no início da aula;</li><li>• Ótima interação entre os pares;</li><li>• Boa comunicação com o professor verificando-se uma atitude construtiva durante a aula;</li></ul> <p><b>Aspetos Fracos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Perda da concentração, rigor e disciplina à medida que a aula decorre;</li><li>• Pouco envolvimento aquando a correção ou tempo de experimentação do movimento;</li></ul>
Aspetos Técnicos	<p><b>Aspetos Fortes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Boa flexibilidade de pés;</li><li>• Razoável coordenação dos movimentos das pernas;</li><li>• Respondem com razoável clareza aos exercícios propostos;</li><li>• Boa expressividade;</li><li>• Boa musicalidade em ritmos regulares;</li><li>• Bom domínio do vocabulário basilar;</li><li>• Boa flexibilidade do tronco.</li></ul> <p><b>Aspetos Fracos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de tónus muscular;</li><li>• Postura sustentada por tensões musculares desnecessárias;</li><li>• Dificuldade na coordenação dos braços com pernas;</li><li>• Uso pouco eficiente da respiração;</li><li>• Pouca clareza no domínio do espaço;</li><li>• Pouca clareza nos alinhamentos do corpo no espaço;</li><li>• Grande confusão na formação espacial dos centros;</li><li>• Fraca flexibilidade e amplitude de pernas;</li><li>• Falta de força;</li><li>• Falta de consciência na correta dinâmica inerente a cada movimento.</li></ul>
Observações	<ul style="list-style-type: none"><li>• Passividade na marcação dos exercícios - as alunas são várias vezes alertadas que a memorização conta para a avaliação;</li><li>• Rara marcação dos braços - o professor repreende que os braços devem ser marcados na sua totalidade;</li><li>• Após a marcação do exercício pelo professor, as alunas demoram muito tempo a se colocarem na posição inicial;</li><li>• Assim que o acompanhador/música finaliza as alunas 'desmancham' imediatamente a posição e a postura;</li><li>• O professor apela muitas vezes para o uso eficiente da respiração;</li><li>• No <i>Adage</i> o professor apela para o uso de toda a frase musical e chama várias vezes à atenção para continuidade do movimento;</li></ul>

Apêndice P - Observação: aspetos individuais da turma

OBSERVAÇÕES INDIVIDUAIS		
Identificação	Aspetos Comportamentais	Aspetos Técnicos e Artísticos
<b>Aluna 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna independente e autónoma.</li> <li>- Revela uma atitude confiante, mas por vezes desconcentrada aquando a marcação dos exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura baixa mas com boas proporções.</li> <li>- Demonstra alguma dificuldade de alinhamento e postura.</li> <li>- Falta de flexibilidade e amplitude mas com uma boa potencialidade da rotação <i>en dehors</i>.</li> <li>- Boa coordenação dos movimentos. Boa memorização.</li> <li>- Excelente musicalidade e bom uso das dinâmicas.</li> <li>- Fraca utilização dos braços a partir das costas.</li> <li>- Falta de força.</li> <li>- Bom <i>demi-plié</i>.</li> <li>- Consciência dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> </ul>
<b>Aluna 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna muito tímida e insegura.</li> <li>- Raramente se expressa ou expõe dúvidas, mas muito empenhada, trabalhadora e atenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura baixa e com proporções pouco favoráveis à prática da TDC.</li> <li>- Demonstra muita dificuldade de alinhamento e postura. Fraca na rotação externa.</li> <li>- Fraca em flexibilidade e amplitude. Muita dificuldade no <i>allegro</i> e <i>pirouettes</i>.</li> <li>- Falta de tónus muscular.</li> <li>- Pouca projeção do movimento.</li> </ul>
<b>Aluna 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna atenta, empenhada e cuidada. Muito expressiva e com boa capacidade de interpretação.</li> <li>- Espírito de ajuda entre os pares. Sempre alegre e com grande energia</li> <li>- É uma das melhores alunas da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta com condições físicas excelentes para a prática da TDC.</li> <li>- Boa postura e alinhamento.</li> <li>- Grande capacidade de memorização dos exercícios.</li> <li>- Falta de flexibilidade e amplitude tanto das pernas como de costas, mas com um bom potencial.</li> <li>- Falta de força.</li> <li>- Bom uso das dinâmicas.</li> <li>- Consciência dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> <li>- Musical e com óptimo sentido rítmico.</li> <li>- É das poucas alunas que demonstra fluidez no movimentos</li> </ul>
<b>Aluna 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna tímida e insegura.</li> <li>- Aluna reservada, com o olhar muitas vezes para baixo.</li> <li>- Empenhada mas facilmente perdia a motivação.</li> <li>- Sociável com os pares, cedendo à distração aquando exercícios mais complicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta com os membros inferiores longos, hiper-extensos e com linhas de pernas muito bonitas.</li> <li>- Pés bastante flexíveis mas com falta de força.</li> <li>- Tem ombros largos, poucas curvas no torso e pescoço curto o que a faz perder confiança (muitas vezes fazia a aula com <i>sweats</i> ou <i>t-shirts</i> largas por cima do fato).</li> <li>- Boa capacidade de memorização. Grande dificuldade na musicalidade. Pouca consciência dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> <li>- Muita dificuldade nas <i>pirouettes</i> e giros.</li> <li>- Alguma flexibilidade e amplitude de pernas.</li> <li>- Alguma facilidade nos saltos.</li> <li>- Pouca projeção do movimento.</li> </ul>

<p><b>Aluna 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna muito empenhada, atenta e concentrada, tanto na execução dos exercícios como nas correções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura média e com proporções pouco favoráveis à prática da TDC.</li> <li>- Demonstra muita dificuldade de alinhamento e postura.</li> <li>- Fraca na rotação externa.</li> <li>- Alguma dificuldade na musicalidade e nas dinâmicas do movimento.</li> <li>- Pouca projeção do movimento.</li> <li>- Fraca em flexibilidade e amplitude.</li> </ul>
<p><b>Aluna 6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna que demonstra algum desprezo para com a prática da TDC.</li> <li>- Empenhada durante a execução dos exercícios, mas pouco atenta na marcação e nas correções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura baixa e com proporções pouco favoráveis à prática da TDC.</li> <li>- Demonstra muita dificuldade de alinhamento e postura.</li> <li>- Fraca na rotação externa.</li> <li>- Fraca em flexibilidade e amplitude.</li> <li>- Fraca em flexibilidade e amplitude.</li> <li>- Muita dificuldade no <i>allegro</i> e <i>pirouettes</i>.</li> <li>- Falta de tônus muscular.</li> </ul>
<p><b>Aluna 7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna atenta, empenhada e cuidada quando desafiada.</li> <li>- Devido à sua facilidade física, por vezes desmotiva-va o que a levava a perder a concentração e a estabelecer diálogo com os pares levando a alguma confusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta com os membros inferiores longos, hiper-extensos e com linhas de pernas muito bonitas. Tronco fino, com pescoço e braços compridos.</li> <li>- Pés bastante flexíveis mas com falta de força.</li> <li>- Falta de flexibilidade e amplitude tanto de pernas como de costas, mas com um bom potencial.</li> <li>- Falta de força.</li> <li>- Bom uso das dinâmicas.</li> <li>- Consciência dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> <li>- Muito expressiva e com boa capacidade de interpretação.</li> <li>- Grande capacidade de memorização dos exercícios.</li> <li>- É a aluna com a técnica mais sólida e com um domínio do vocabulário utilizado.</li> <li>- É a melhor aluna da turma no que concerne a potencialidade.</li> </ul>
<p><b>Aluna 8</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna confiante, determinada e empenhada.</li> <li>- Demonstrava grande prazer na prática da TDC.</li> <li>- Por vezes, o excesso de confiança prejudicava-lhe a percepção rápida do erro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta com membros inferiores compridos.</li> <li>- Tronco fino, com pescoço e braços compridos.</li> <li>- Pés pouco flexíveis o que lhe dificultava o trabalho da 1/2 ponta e bom uso do chão.</li> <li>- Falta de flexibilidade e amplitude tanto das pernas como de costas.</li> <li>- Falta de força.</li> <li>- Bom uso das dinâmicas.</li> <li>- Boa memorização dos exercícios e da musicalidade.</li> <li>- Consciência dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> </ul>

<p><b>Aluna 9</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito empenhada e concentrada na execução dos exercícios e nas correções.</li> <li>- Falta de atenção na marcação dos exercícios.</li> <li>- Pouca expressão no movimento e no uso do olhar.</li> <li>- Aluna sempre alerta e muita activa durante a aula quer relativamente às suas correções quer às correções dos pares.</li> <li>- Grande espírito de inter-ajuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta e com proporções pouco favoráveis à prática da TDC.</li> <li>- Demonstra muita dificuldade de alinhamento e postura.</li> <li>- Fraca na rotação externa.</li> <li>- Alguma dificuldade na musicalidade e nas dinâmicas do movimento.</li> <li>- Fraca em flexibilidade e amplitude.</li> <li>- Boa capacidade de memorização.</li> <li>- Olhar sempre ou quase sempre para baixo.</li> </ul>
<p><b>Aluna 10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna extrovertida, simpática e sorridente.</li> <li>- Demonstrava grande desmotivação e desinteresse para com as aulas.</li> <li>- Aluna com a classificação mais fraca da turma, sendo esta também a sua nota mais fraca entre as várias disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta com os membros inferiores longos, hiper-extensos e com linhas de pernas muito bonitas.</li> <li>- Tronco fino, com pescoço e braços compridos.</li> <li>- Pés bastante flexíveis mas com falta de força.</li> <li>- Muita dificuldade na memorização dos exercícios.</li> <li>- Pouco domínio do vocabulário basilar.</li> <li>- Pouco domínio das dinâmicas.</li> <li>- Pouco domínio dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> </ul>
<p><b>Aluna 11</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna muito dinâmica, alegre mas distraída.</li> <li>- Ótima capacidade de socializar e de estabelecer diálogo.</li> <li>- Aluna aberta para expor as suas dúvidas e o que não compreende.</li> <li>- Notou-se que era uma das líderes da turma pois as colegas requisitavam a sua ajuda para expor perguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura alta.</li> <li>- Membros hiper-extensos mas com fraco controlo.</li> <li>- É a aluna com melhor nível de flexibilidade e amplitude.</li> <li>- Falta de força.</li> <li>- Boa noção espacial.</li> <li>- Facilidade na memorização dos exercícios.</li> <li>- Grande sentido musical.</li> </ul>
<p><b>Aluna 12</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muita atenta e concentrada.</li> <li>- É a melhor aluna da turma no que diz respeito à avaliação.</li> <li>- É a aluna mais madura, ajuizada e responsável.</li> <li>- Aluna muito racional e segura.</li> <li>- É a única aluna que faz a total marcação dos exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna de estatura média e com boas condições físicas para a prática da TDC.</li> <li>- Fraca na flexibilidade e extensões.</li> <li>- Boa capacidade de memorização.</li> <li>- Aluna inteligente.</li> <li>- Bom domínio do vocabulário basilar.</li> <li>- Bom domínio dos alinhamentos do corpo no espaço.</li> </ul>

## Apêndice Q - Observação: aspetos da aula do PT

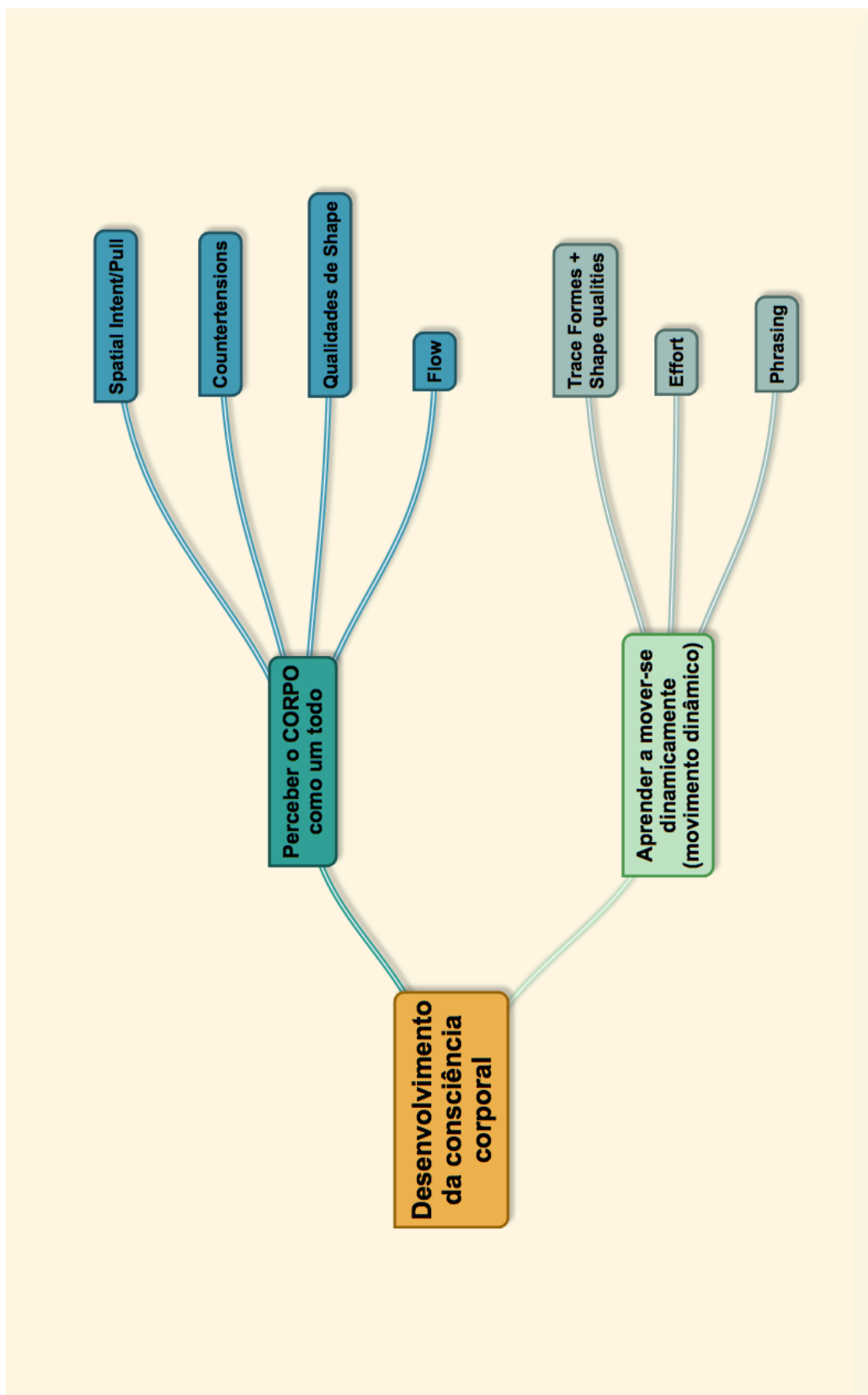
### OBSERVAÇÕES

- Relação de proximidade e empatia com os alunos;
- Demonstrava atenção para a atitude comportamental da turma;
- Bastante preocupação com a saúde física dos alunos;
- Exercícios compostos no máximo com três elementos técnicos;
- Exercícios de curta duração;
- Pouca execução do trabalho em 1/2 ponta;
- Não execução do exercício *en dedans*;
- Pouca utilização de passos de ligação na construção de exercícios;
- Muita preocupação com a 'limpeza' do movimento;
- Construção dos exercícios com pouca deslocação espacial;
- Pouco tempo para exploração dos movimentos;
- Preocupação em seguir os conteúdos programáticos mas sem uma imposição estrita;
- Saltos com uso do *Temps d'arrêt*;
- Pouco uso da 1/2 ponta;
- Grande importância aos *Port de Bras* e estética dos braços;

## Apêndice R - Segmentos da Lecionação Partilhada

Lecionação Partilhada	
Aula	Segmentos
Aula 1 - 24 de outubro	Barra
Aula 2 - 25 de outubro	<i>Allegro</i>
Aula 3 - 4 de novembro	Barra
Aula 4 - 8 de novembro	Centro
Aula 5 - 11 de novembro	<i>Allegro</i>
Aula 6 - 18 de novembro	Pontas
Aula 7 - 25 de novembro	Centro
Aula 8 - 29 de novembro	Barra
Aula 9 - 6 de dezembro	Centro

## Apêndice S - Como Desenvolver a Consciência Corporal?



## Apêndice T - Nota Metodológica

Após a primeira aula de LA (a qual considerámos ser a ‘aula piloto’) foi possível dividir as restantes aulas em três blocos, cada um de quatro aulas e com objetivos específicos. Para cada bloco foi planificada uma aula base que pretendíamos ir desenvolvendo em função da evolução das alunas.

Há, no entanto, que ter em conta que a abordagem somática e consciente ao movimento por nós pretendida só é passível de ser desenvolvida através de uma interligação constante de objetivos e conceitos. Como tal, sabíamos que alguns dos objetivos que nos propúnhamos cumprir em cada bloco eram transversais a todos eles, não sendo possível desassociar uns dos outros.

Uma vez que tal abordagem pretende potenciar o pensamento acerca do movimento torna-se imperativa a participação dos alunos – trata-se de desenvolverem a sua cognição pela reflexão acerca de si próprios no movimento. Assim, há que lhes proporcionar tempo para experimentarem o movimento com novos estímulos, pensarem sobre ele, exporem as suas dúvidas e verbalizarem o que sentem fisicamente (Whittier, 2006, p.128). No que concerne à coordenação e à intenção do movimento, as correções eram dadas maioritariamente sobre forma de pergunta - em vez de nos restringirmos à correção direta, promovíamos assim a construção de um espírito crítico nos alunos (cf Apêndice E). Recorríamos também ao uso da imagética e demais metáforas para permitir a introdução de conceitos LMA/BF que estimulassem as alunas a adquirirem e desenvolverem a seu estado de *awareness* no movimento.

## Apêndice U - Objetivos 1ª aula de Lecionação Autónoma

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA A AULA 1	
Objetivos Comportamentais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a correta marcação dos exercícios tanto a nível de pernas como de braços;</li><li>- Promover a correta marcação dos exercícios a nível da musicalidade;</li><li>- Fazer entender a necessidade de se estar preparado para o exercício antes da musica começar;</li><li>- Fazer entender a necessidade de acabar o exercício com a postura correcta e só a desmanchar após a ordem do professor;</li><li>- Fazer entender a necessidade de não se falar com os colegas no decorrer da aula.</li></ul>
Objetivos Técnicos E Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Libertação de tensões musculares desnecessárias;</li><li>- Promover a individualidade e o pensamento autónomo na marcação dos exercícios <i>en dedans</i>.</li></ul>

## Apêndice V - Descrição detalhada aula nº 1

Para fazer face aos objetivos estipulados para a primeira aula de LA (expostos no Apêndice U) decidimos fazer a marcação dos exercícios *en dehors*, já com a música; recapitulávamos para lhes facilitar o entendimento, respondíamos a dúvidas e de seguida pedíamos que marcassem autonomamente e em silêncio o exercício *en dedans*.

Por parte das alunas 4, 8 e 10 houve sempre a tentativa de nos pedir ajuda. Quando considerado apropriado e necessário ajudávamos. Quando não, incentivávamos as alunas a pensarem por si e a resolverem o problema. Apesar desta ação nos tomar, novamente, tempo de aula, acreditamos ser uma forma efetiva de os alunos praticarem a concentração e compreenderem o vocabulário da TDC ao mesmo tempo que conectam um movimento ao outro.

Relativamente à técnica do movimento, optámos por executar os exercícios da Barra focando as nossas correções na libertação de tensões musculares desnecessárias de forma a tornar possível a existência do movimento dinâmico. Para esse efeito dirigimos a atenção das alunas para a musicalidade e para o uso da respiração. Construímos exercícios com várias alternâncias de ritmo e evitamos posições estáticas. Nas *Pirouettes* da Barra verificou-se hesitação; o saber que o corpo gira para fora do eixo na *Pirouette en dehors* e que *en dedans* o corpo gira para dentro do eixo, estava deveras pouco claro. Estipulámos que iríamos dar relevância ao trabalho das *Pirouettes* em todos os blocos.

No segmento do Centro foi dada especial atenção ao *Petit Allegro*, pois uma vez aqui chegados tínhamos já pouco tempo útil de aula, incidindo as nossas correções na qualidade e utilização do *Plié* e no correto uso dos pés com o chão, tanto no impulso como na receção.

Apêndice W - Planificação Bloco I - Lecionação Autónoma

1º BLOCO - 4 aulas		
Objectivos	Planificação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover a concentração</li> <li>- promover o uso respiração</li> <li>- produzir sentidos e estado de <i>awareness</i></li> <li>- promover a verticalidade e alinhamento dinâmico</li> <li>- Explorar os diferentes ritmos, acentos e qualidades musicais</li> <li>- Promover a ligação dos movimentos de forma dinâmica</li> <li>- consciencializar as transferências de peso</li> </ul>	<p>Aquecimento com exercícios de chão e de pé</p> <p><b>Barra:</b></p> <p>Exercício preparatório de frente para a barra;</p> <p><i>Pliés e Grand Pliés</i> todas as posições com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Port de brás en avant</i>;</li> <li>- <i>Port de brás de côté</i>;</li> <li>- <i>temps lié</i></li> </ul> <p><i>Battements tendus</i> em 2T com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>demi rond-jambe par terre</i></li> </ul> <p><i>Battements tendus</i> com abertura em &amp; e em 1T;</p> <p><i>Battements jetés</i> em &amp; em 1T com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>balançoire</i>;</li> </ul> <p><i>Rond de jambe par terre</i> em 1T e em 2T com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Grand rond jambe</i>;</li> <li>- 6º <i>Port de brás</i> do método Vaganova;</li> </ul> <p><i>Fondu</i> simples e duplo com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Temps lié</i>;</li> <li>- <i>Balançoire</i> a 90º;</li> </ul> <p>Exercício de equilíbrio na posição <i>sur le coude pied e retiré</i>;</p> <p><i>Frappés</i> com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Petit battement</i>;</li> </ul> <p><i>Adage</i> com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Développé</i>;</li> <li>- <i>Releve lent</i>;</li> </ul> <p><i>Grand Battement</i> com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pirouettes</i> de 5ª posição</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover a flexibilidade</li> <li>- promover o uso da respiração</li> </ul>	<p>Alongamento na barra;</p>
		<p><b>Centro:</b></p> <p><i>Pliés e Grand Pliés</i></p> <p><i>Battements tendus</i> com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pirouettes</i> de quinta posição;</li> </ul> <p><i>Petit Allegro</i></p> <p><i>sautés</i> com</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>échappés</i>;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover o uso da respiração</li> <li>- produção de sentidos e estado de <i>awareness</i></li> <li>- promover a verticalidade e alinhamento dinâmico</li> <li>- explorar os diferentes ritmos e dinâmicos</li> </ul>	

- ligação dos movimentos de forma dinâmica	<i>Assemblé</i> com
- consciencialização das transferências de peso	- <i>glissade</i> ; - <i>sissone-tombé-coupé-assemblé</i> ;
	<i>Jetés</i> com - <i>Temps lié</i> ; - <i>Pas Ballonné</i> ; - <i>Jeté en avant</i> ;
- relaxamento;	Alongamento final

## Apêndice X - Descrição detalhada Bloco I

Nos *Pliés* e *Grand Pliés*, tanto na Barra como no Centro, houve uma tendência para a postura do torso se ‘desmoronar’ provavelmente por falta de força ou por falta da consciencialização da verticalidade. Assim foi abordado o conceito de ‘centro da gravidade’ e explicado às alunas que é “point where the downward force of gravity appears to act on the body as a whole” (Laws, 2002, p.20) e que, quando se executa o *Grand Plié* o centro gravitacional desce mas deve continuar alinhado com o Eixo Vertical. Pedimos que durante o plié sentissem o peso distribuído nas duas pernas. Estimulámos o pensamento para a qualidade do movimento (“— suave [*Weight Effort*] nas articulações!”, “—firme no abdómen e cintura pélvica [*Weight Effort*]", “— contínuo e ligado [*Flow Effort*]", “— relaxem os joelhos e as coxas!”). Pretendíamos com isto que as alunas deixassem o peso do corpo fazer o movimento de uma maneira suave e contínua através da força da gravidade e do *Vertical Flow of Motion*, de acordo com Franklin ((a), 1996, p.93). Para assimilar esta sensação colocámos as alunas de costas na parede, com os braços em primeira posição e indicámos que executassem o *Plié* sem nunca perderem a sensibilidade das costas na parede enquanto deslizavam para baixo. Depois pedimos-lhes para o executarem no centro. As alunas 3, 6, 7 e 12 revelaram uma aquisição muito positiva da sensação, demonstrando um controlo antes não observado. A atenção e a concentração com que todas encararam a execução do movimento foi muito favorável. Percebemos que tinha ficado claro para a turma a intenção do movimento do *Plié* e o que é necessário ser sentido neste movimento.

Nos exercícios que continham o movimento *Temps lié*, alertámos constantemente para a correta colocação da perna de suporte. Solicitámos às alunas que, através do toque no seu próprio corpo, sentissem a correta colocação da articulação coxofemoral. Pedimos também que visualizassem um quadrado que ligasse os dois ilíacos com as duas articulações coxofemorais. Sempre que passavam do *Plié* para o *Tendu* ou para o *Jeté*, o quadrado imaginário dever-se-ia manter direito e sem oscilações para nenhum dos lados.

Nos exercícios que continham equilíbrio, estabelecemos um permanente encorajamento para as alunas sentirem a distribuição do peso na perna de suporte e manterem a respiração constante. Foi explicado que o equilíbrio não é uma posição estática, havendo sempre uma energia e forças opostas que mantêm a figura dinâmica e viva (Laban, 1966, p.6). Neste ponto, as três falhas visíveis na turma foram: 1) propensão para o torso ficar com o peso atrás – o que foi corrigido com as indicações: “– corpo è frente!; peso à frente!"; 2) falta de autonomia e confiança para soltar a mão da barra e experienciar o equilíbrio; 3) um *stress* excessivo no olhar, tornando o foco quase ‘baço’ e não deixando a energia fluir, dificultando a sensação do peso à frente. Para mitigar esta tendência, foi sugerido que procurassem e se focassem em pormenores do cabelo/costas das colegas ou do estúdio como, por exemplo, um risco na parede, a rede do cabelo rota, etc.; 4) uma

tensão muscular excessiva. De acordo com Todd (1937, p. 59) a estrutura física tem três principais unidades de peso - a cabeça, o tórax e a pélvis. Se uma destas três estruturas não estiver equilibrada no centro da estrutura física, ou seja fora do Eixo Vertical, maior esforço muscular é exercido e há um desperdício de energia na tentativa de manter a posição. Assim, dissemos às alunas para no centro do estúdio e de costas para o espelho, colocarem os pés na posição paralela com distância correspondente aos ilíacos, fletirem ligeiramente os joelhos, tirem o peso de uma perna e tentarem subir para meia ponta. Repetimos estes exercícios durante as quatro aulas; nas duas últimas aulas as alunas 3, 4 e 12 já conseguiam tirar o braço da barra no tempo certo da música e manter-se algum tempo em equilíbrio.

No Centro houve maior incidência nas *Pirouettes*. Foram realizadas *Pirouettes* de segunda posição, de quinta posição, e de quarta posição. Nas várias aulas proporcionamos momentos para a experimentação do movimento e para o esclarecimento de dúvidas. Para além da direção da rotação da *Pirouette* (sentido do giro) íamos pedindo às alunas para usarem o *spot* com mais velocidade e para não exercerem tensão no pescoço. Voltando à ideia do Eixo Vertical, indicámos à turma que o visualizasse aquando dos giros. Insistimos na ideia de sentirem forças opostas, como que verdadeiras linhas de energias opostas, nos seus troncos e pernas: “– pensem numa linha no tronco que nos puxa para cima e uma linha na perna de suporte que vos puxa para o chão” (*Countertensions*). Consideramos este tempo de experimentação essencial para a compreensão do movimento. Nas últimas aulas deste bloco, as alunas já eram capazes de executar o exercício de *Tombé - Pas de Bourrée - Pirouettes (Phrasing)* com muita mais clareza e segurança, apesar da dinâmica ainda não ser a adequada para a execução de dupla *Pirouette* e o *Tombé - Pas de Bourrée* ainda não se encontrar com as transições clarificadas com efeito na Progressão Espacial; aqui a tentativa foi esclarecer o giro em si através da experimentação do movimento e da repetição. Este exercício seria trabalhado nos dois blocos seguintes sendo um exercício *set* na nossa planificação.

No exercício de *Sautés* no *Petit Allegro*, construído com o acento em baixo, levámos as alunas a não se preocuparem com o salto em si mas sim com *Plié*. Explicámos que se tratava de um ‘pequeno’ *Allegro* e que por isso não era necessário se preocuparem tanto com o nível do salto e sim com a correta utilização dos pés e a sensação de ‘empurrar’ o chão. Falámos também da oposição de forças (*Countertensions*) e pedimos para se concentrarem na sensação de alongamento das pernas direcionadas para o chão, aplicando a ideia de Laban:

Jumping requires to a certain extent quick and strong actions of the legs in order to throw the body up in the air. (...) When leaving the floor with both feet at the same time, (...) elevation is brought about by the actions of the feet and the knees only. (Laban, 1980, p.46)

Em toda a turma foram visíveis diferenças.

Os restantes exercícios do *Allegro* foram construídos com três ou quatro elementos técnicos. Foi clara a dificuldade em compreender as ligações, onde é que o movimento se iniciava, para onde ia, e onde terminava. Houve também alguma imprecisão quanto à distribuição do peso para ser possível existir Progressão Espacial e o uso da técnica eficiente. Recuperando as palavras de Maria Luísa Carles quanto ao *Allegro*, para que um simples salto se torne um movimento interessante, bem executado e com um significado físico para o executante, há que ter atenção como utilizamos a força, a dinâmica, as direcções, projecções, progressões, o tempo, e o espaço (cf. Apêndice L).

O nosso grande alerta, neste bloco, foi para que as alunas mantivessem uma respiração contínua e livre, visto a respiração ser um factor essencial para coordenação do movimento e principalmente para os saltos. Para isto, e visto que pelas palavras de Franklin ((a) 1996, p.182) "(...) [o professor deve] try to guide students in finding improved breathing patterns on their own through experimentation and discovery", executámos um exercício que lhes permitisse experimentarem a expiração e a inspiração em diferentes momentos. O fundamental era nunca sustarem a respiração visto que "(...) besides looking unpleasant, inhibits the ability to subtly shift mass within the body" (*idem*).

Terminávamos as aulas com um alongamento suave no chão. Levávamos as alunas a fazerem a posição de 'lótus' e a 'enrolarem' as costas tentando manter, desde o cóccix até às vértebras cervicais, o contacto com chão, sempre com o uso da respiração. Este exercício revelou-se um grande desafio. As alunas mostraram grande dificuldade e conseguimos observar que não tinham por hábito fazer um alongamento com uso da respiração. Mantivemos este exercício no próximo bloco de aulas

É de salientar que, no fim deste bloco, as chamadas de atenção relativas à correta marcação, preparação, e concentração foram notoriamente reduzidas quando comparadas com as aulas de LP e com a primeira aula de LA. Por vezes as alunas 4 e 7 perdiam a concentração e tentavam comunicar com as colegas que, no entanto, acabavam por não responder.

Consideramos que todas as alunas responderam positivamente às correções realizadas e julgamos ter sido importante o tempo dispensado em correções e reflexões de ordem mais somática. As alunas 1, 2, 3 e 12 revelaram um empenho significativo no entendimento e integração no processo experimentado com (e experienciado pela) turma. A proximidade entre nós e as alunas permitiu um trabalhado muito motivador e estimulante para ambas as partes. Numa conversa informal com a aluna 10 percebemos que a classificação da TDC no 1º período tinha sido a mais baixa da turma e da própria. Visto ser uma aluna com boas capacidades físicas e com uma personalidade desenvolta, tentámos aplicar um reforço positivo para motivá-la a trabalhar mais e a se manter mais concentrada. Sabíamos, através da ONP e da LA que a aluna em questão tinha muita dificuldade em perceber e memorizar os exercícios. Assim, tentámos promover a sua autonomia dando-lhe

a hipótese de realizar os exercícios de diagonais sozinha e reagindo de forma construtiva aos seus erros: “– Boa! Finalmente estás a fazer os *teus* erros! Agora sim, é possível corrigir-te”. Tivemos também em conta, o limite de concentração da aluna e sua capacidade de assimilar informação; se notávamos que na Barra tinha tido uma boa prestação mas que no Centro não tinha sido capaz de manter a concentração, fazíamos o alerta mas sem convergir nela a nossa atenção

## Apêndice Y - Planificação Bloco II - Lecionação Autónoma

2º BLOCO - 4 aulas	
Objectivos	Planificação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover a concentração</li> <li>- promover a respiração</li> <li>- produção de sentidos e estado de <i>awareness</i></li> <li>- verticalidade e alinhamento dinâmico</li> <li>- ligação dos movimentos de forma dinâmica</li> <li>- consciencialização das transferências de peso</li> <li>- desenvolver o sentido rítmico - musicalidade - <i>Time</i></li> <li>- potenciar a coordenação dos braços com as pernas;</li> <li>- <b>clarificar as direções do espaço e alinhamentos do corpo</b></li> <li>- <b>fomentar o uso do espaço (<i>Kinesphere</i> e <i>Dynamosphere</i>)</b></li> <li>- <b>desenvolver o conceito de <i>Spatial Intend</i></b></li> </ul>	Aquecimento com exercícios de chão e de pé
	Barra:
	Exercício preparatório de frente para a barra;
	<i>Pliés</i> e <i>Grand Pliés</i> em todas as posições com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Port de brás en avant</i> e <i>cambré</i>;</li> <li>- <i>Port de brás de côté</i>;</li> </ul>
	<i>Battements tendus</i> em 2T e 1T com <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>temps lié</i>;</li> </ul>
	<i>Battements tendus</i> com abertura em & com <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>port de brás en dehors</i> e <i>en dedans</i></li> <li>- <i>relevé</i> na posição <i>sur le coud pied</i></li> <li>- <i>demi-détourné</i></li> </ul>
	<i>Battements jetés</i> em & em 1T com <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>glissade en avant, en arrière, de côté</i></li> </ul>
	<i>Rond de jambe par terre</i> em 1T e em 2T com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>grand rond jambe</i>;</li> <li>- 6º <i>Port de brás</i> do método Vaganova;</li> <li>- finalização em equilíbrio 1º <i>arabesque</i></li> </ul>
	<i>Fondu</i> simples e duplo com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>temps lié</i>;</li> <li>- <i>balançoire</i> a 90º;</li> </ul>
	Exercício de equilíbrio na posição <i>sur le coud pied</i> e <i>retiré</i> ;
	<i>Adage</i> com <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>développé</i>;</li> <li>- <i>releve lent</i>;</li> <li>- finalização em equilíbrio <i>attitude</i></li> </ul>
	<i>Grand Battement</i> nos alinhamentos <i>effacé</i> , <i>croisé</i> e <i>écarté</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pirouettes</i> de 5ª posição</li> </ul>
	Alongamento na barra;
	Centro:
<i>Pliés</i> e <i>Grand Pliés</i>	
<i>Battements tendus</i> com <ul style="list-style-type: none"> <li>- mudanças de direção;</li> <li>- <i>pas de bourrée</i>;</li> </ul>	

	<p><i>Pirouettes en dehors e en dedans de 5ª e 4ª posição com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tombé - pas de bourrée;</i></li> </ul>
	<p><i>Pas de valse de côté, en avant e en arrière com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>piqué para 4º arabesque</i></li> <li>- <i>Pas de bourrée</i></li> </ul>
	<p><i>Petit Allegro</i></p> <p><i>sautés com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>échappés;</i></li> </ul>
	<p><i>Assemblé com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>glissade;</i></li> <li>- <i>sissonne-tombé-coupé-assemblé;</i></li> </ul>
	<p><i>Jetés com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Temps lié;</i></li> <li>- <i>Pas Ballonné;</i></li> <li>- <i>jeté en avant;</i></li> </ul>
	<p><i>Diagonal</i></p> <p><i>Chassé - coupé -assemblé com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pas de basque</i></li> </ul>
	<p><i>Sissonne fermé com Sissonne ouverte com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>piqué para 1º arabesque</i></li> </ul>
	<p><i>Pas de chat</i></p>
	<p><i>Piqué - soutenu</i></p>
- relaxamento;	Alongamento final

## Apêndice Z - Descrição detalhada Bloco II

Foi neste bloco que explicámos que o corpo pode ser visto como estando estando dividido em três planos para, em determinados exercícios, conseguirmos introduzir a noção de *Spatial Pull*. Através da exposição de imagens dos sólidos ilustrativos de Laban (cf. Anexos D, E e F ) e das direções do movimento, introduzimos a ideia da relação entre os sólidos Pitagóricos e o movimento, explicando-lhes como Laban utilizou o Octaedro, o Cubo e o Icosaedro como uma ferramenta que ajuda a clarificar o movimento do corpo. Procurámos que as alunas percebessem que estes sólidos representam a interseção de pontos imaginários no espaço criados pelo corpo em movimento. Aconselhamos para que nas aulas de técnica de dança contemporânea, e também nas suas pequenas criações coreográficas, utilizassem estas ferramentas pois novos movimentos e caminhos iriam surgir. Já Jéssica Ferrão na entrevista concedida referia como aplicar aspetos de LMA/BF aumenta as possibilidades de exploração de movimento o que aplicado às diversas aulas diárias permite sair da zona de conforto, ajudando a desenvolver as competências do aluno em dança (cf. Apêndice M). Com esta interligação das disciplinas e tendo em conta a especificidade da turma, conseguimos reparar num maior interesse pelo tema.

Relativamente à parte técnica da aula, repetimos os exercícios de aquecimento por considerarmos serem vantajosos na promoção da calma e da concentração e no próprio alinhamento e postura, (*Body awareness* e Alinhamento Dinâmico). Ainda no chão, e visto a precária flexibilidade das alunas, executámos um exercício de alongamento dinâmico com a preocupação de, para além do alongamento muscular, desenvolver a mobilidade da articulação coxofemoral. Recuperando o exercício de transferências de peso feito no último bloco, pedimos para que alternassem em *pied plat* e meia ponta. Fomos dando alertas para manterem distância entre as suas cinesferas, evitando transgressões de espaço. Instámos a que, ao transferirem para meia ponta, operassem conscientemente a mudança relativamente ao Plano Vertical na sua dimensão de comprimento (*Weight Effort*, aspetos de *Shape* e de *Core Distal Connectivity*).

Um dos pontos importantes da Barra ocorreu no segundo exercício de *Battement tendu* com acento dentro (abertura da perna em & fecho no 1). As alunas demonstraram dificuldade, por isso pedimos para que, com a música, batessem palmas no acento e estalasse os dedos no & simultaneamente com a marcação do exercício. Esta metodologia foi eficaz pois as alunas revelaram maior acuidade musical aquando a repetição do exercício.

Outro momento relevante foi o exercício de *Rond Jambe par Terre* no qual começámos por pedir que descrevessem as passagens da perna de trabalho, servindo isto para analisar e clarificar a qualidade da dinâmica deste movimento na perna de trabalho. As alunas responderam com “— frente, lado, trás”. Sempre de forma positiva e encorajadora,

pedimos-lhes para serem mais específicas e claras na resposta pois a mesma não informava com detalhe.

Depois de um curto debate e tempo de experimentação, a turma chegou à conclusão que a perna também passa pelos alinhamentos de *écarté*, o que nós ratificámos para “— direção diagonal-frente e diagonal-trás”. Continuámos com um momento de análise de movimento:

PE — Se quisermos classificar o movimento a nível de espaço [*Space Effort*] podemos dizer que no início do *Rond de Jambe en dehors*, a perna de trabalho vai diretamente para *devant*?

[As alunas assentiram]

PE — Então e relativamente à continuação do movimento até chegar a *derrière*?

[As alunas ficaram confusas]

PE — Então se para *devant* é direto, como é que eu caracterizo o restante movimento até chegar a *derrière*? Que adjetivo uso?

Aluna 8 — Isso é um semicírculo!

PE — Estamos a chegar lá! Andem nesta diagonal de forma direta. Agora percorram-na em semicírculos [*Space LMA/BF*]. O que acham? Continua a ser direta?

Várias alunas – Não, é indireta!

PE — Então, foquem-se novamente no comportamento da vossa perna! E adjetivem o movimento que ela faz [*Space Effort*].

Várias alunas — É direto na saída e na chegada à 1ª posição e indirecto no semicírculo.

PE — Muito bem! Agora que já conseguimos clarificar por onde o movimento passa, conseguem-descrever o tempo [*Time Effort*] do movimento?

Aluna 12 — É lento na saída, fica mais rápido na passagem para *écarté* enquanto vai para 2ª posição e depois volta a ficar lento.

PE — É isso mesmo! No entanto não tem só a ver com lento ou rápido, mas sim com a dinâmica de tempo no movimento, ou seja com os momentos de aceleração e desaceleração que te fazem sustar ou ‘atacar’ o movimento.

Após esta análise, sugerimos que experimentassem fazer o movimento de *Grand Rond Jambe* a 45º, com uma dinâmica lenta e tempo sustentado (*Time Effort - Sustained Time*) passando por todas as direções da perna de trabalho. Alertámos para que não se precipitassem na passagem de *à la second* para *derrière* e que mantivessem o quadril alinhado sem oscilações da anca, ou seja a simetria já explicada do corpo e neste caso especificamente dos ilíacos. Ajudámos as alunas uma por uma. A aluna 8 exprimiu que o que estava a ser pedido era muito difícil e que ela não iria conseguir. A isto respondemos que um aluno ao perceber o objetivo do movimento e a sua mecânica tem as ferramentas

essenciais para, em todas as aulas, tentar alcançar a correta execução. Acrescentámos ainda que “o que o cérebro não manda, o corpo não faz” (FPTBC).

Com o decorrer deste bloco, foi observado que as alunas procuravam na sua execução as qualidades que tinham sido expressas, notando-se um maior empenho na sua prestação neste exercício.

Ainda na Barra, salientámos o exercício de equilíbrio *Retiré* e *Pirouettes*. Pedimos às alunas que colocassem os braços em primeira posição. Dirigimo-nos a elas individualmente, pondo as nossas mãos na parte externa dos seus antebraços e, exercendo uma pequena força para dentro, pedimos que tentassem afastar os seus braços. Seguidamente repetimos o processo ao contrário (pusemos as mãos na parte interna dos seus antebraços e pedimos que juntassem as mãos). Este exercício serviu para que as alunas sentissem a força que deveriam exercer tanto nos braços como nas costas. Nas *Pirouettes* a turma estava habituada a fazer as preparações sem tirar o braço da barra puxando-a para ganhar impulso. Por oposição, optámos por, na preparação, tirar os braços da barra e levar as alunas a fazerem o giro com a sua força individual. Relativamente ao braço oposto à perna de *Retiré*, explicámos também que o fechassem de forma enérgica e que sentissem todo esse lado a girar em torno do Eixo Vertical. No que respeita às pernas, pedimos que sentissem o pé de suporte a ‘empurrar’ o chão enquanto a perna de trabalho sobe diretamente para a posição de *Retiré*. Explicámos que o *Retiré* nas *Pirouettes* deveria ser acima do joelho (Stiefel citado por Minden, 2005, p. 20) e que o deveriam fazer chegar de forma urgente (*Quick Time*).

Em todas as aulas a secção de Barra foi finalizada com um alongamento com a perna em cima da barra, passando pelas direções da perna de trabalho (*devant*, *à la seconde*, e *derrière*). Nos *Cambrés*, corrigimos as alunas através da imagem do Plano da Roda (visto conter a Dimensão Sagital e a Dimensão Vertical) - “Primeiro, cima; depois trás! desenhem com a vossa cabeça um quarto de círculo! Lembrem-se da roda!” (*Space LMA/BF* e *Shape*).

Relativamente ao Centro, os exercícios deram continuidade ao trabalho desenvolvido na Barra mantendo os objetivos específicos deste bloco. Notou-se uma melhoria significativa na formação espacial de toda a turma, no entanto mantivemo-nos exigentes neste ponto. Agora, de cada vez que a turma executava exercícios dividida em grupos, e sem pararmos a música, o primeiro grupo saía a correr e o segundo entrava colocando-se na posição certa.

Voltámos a referir o Eixo Vertical, para além do aspeto da simetria, era agora nossa preocupação que nas mudanças de direções do corpo para posições que exigem o uso do *épaulement* (*croisé*, *écarté*, *effacé*) as alunas tivessem a sensação de uma espiral à volta deste eixo imaginário. Citando Franklin ((a) 1996, p.6) a abordagem ao espaço em TDC é geométrica, com o Eixo Vertical como ponto de referência. De facto, constatámos uma maior consciência nas mudanças de direção para estas posições.

Aplicámos o exercício de *Rond de Jambe par Terre* com diferentes mudanças de direções (ou alinhamentos do corpo no espaço), conseguindo agora aliar o trabalho já desenvolvido em termos de *Space Effort* à exploração do *Space* LMA/BF no mesmo movimento.

Relativamente aos *Port de bras*, observámos que as posições de braços estavam pouco consistentes e que faltava acuidade no caminho de uma posição para a outra. Pedimos então às alunas que imaginassem que tinham pincéis nas mãos e visualizassem o desenho que o trajeto do movimento deixaria no espaço (*Traceforms/Shaping*). Pedimos também que acompanhassem com o olhar o movimento do *Port de bras*. Apercebemo-nos que teríamos de, mais tarde, dedicar tempo e especial atenção à execução dos *Port de bras*.

Outro momento relevante foi o exercício de *Pas de Valse de coté* em diferentes direções com passagem por 4º *Arabesque* e finalização em *Pas de bourrée*. Logo na primeira aula, quando demonstrámos o exercício, reparámos no receio por parte da turma. Estávamos cientes da sua complexidade e assim decidimos trabalhá-lo por etapas, de aula para aula, para que no final das quatro houvesse a compreensão total do exercício e do movimento.

Na primeira aula dissemos às alunas para não pensarem na forma da TDC, para relaxarem o *en dehors* e a posição dos braços e para, com a música (Valsa - 3/4), marcarem o ritmo do movimento das pernas mantendo a consciência na respiração (*Breath Support*). Repetimos várias vezes para garantir que o ritmo, tempo, e dinâmica estavam em consonância com a música. De seguida aplicámos as mudanças de direção: explicámos por diagonais ‘frente-trás’ e lateralidade ‘direita-esquerda’. De seguida demos a indicação para fazerem o movimento, ainda em marcação, ao mesmo tempo que vocalizavam em conjunto os pontos referenciais do método Vaganova (clarificação do *Spatial Intent*). Começava a ser visível uma clarificação da relação entre o movimento e o espaço (*Space* LMA/BF, *Space Effort* e *Time Effort*).

Na segunda aula, recapitulámos muito rapidamente voltando a fazer a marcação e demos início à efetiva execução do exercício. A maioria das alunas sabia as direções. Nas alunas 2, 4, 5, 6, e 11 já se notava agora um melhor domínio da musicalidade e da coordenação do movimento. Chamámos a atenção para os modos de *Shape Changing* do *Pas de Valse* quanto: 1) às pernas: “— reparem como a forma muda de um momento para o outro: a perna expande, afunda, ergue, e afunda!”; e 2) aos braços: “— expande, recolhe, expande, recolhe!”. As alunas ficaram surpreendidas com o uso destas palavras. No seguimento disto, e para chamar a atenção para a expressividade perguntamos-lhes se conseguiriam enfatizar estas expressões no movimento, sem perder o ritmo, de forma a melhorar a sua dinâmica. As alunas aperceberam-se que se pensassem nos exercícios sobre este prisma qualitativo conseguiam perceber tudo melhor e verbalizaram essa

‘descoberta’. Dissemos-lhes que era de facto assim pois cada uma estava a começar a descobrir a intenção que cada movimento pede.

Na terceira aula as alunas estavam entusiasmadas para retomar o exercício. Dedicámo-nos agora ao *Piqué - 4º Arabesque* e recordamos-lhes o Eixo Vertical para remeter à espiral que o tronco executa em seu torno. Demos tempo para a experimentação da posição e para a análise do movimento, corrigindo-a em cada aluna individualmente. Enquanto aplicavam as correções, promovemos a seguinte exploração:

PE — Tendo em conta o espaço, como é que vocês analisariam um *Arabesque*?

[As alunas hesitaram e pareciam confusas, então reformulámos]

PE — Para onde é que vocês vão no *Arabesque*? [*Spatial Intent, Spatial Pull*]

Aluna 4 — Frente!

PE — Só?

Aluna 2 — Cima! Para o alto!

PE — Só? e para baixo também, notem a vossa perna de suporte! [*Countertension*].

Ok, então posso dizer que para fazer o *Piqué - Arabesque* tenho de começar por ir a baixo no *Plié*; recolher o braço para primeira posição; a perna passa direta para *devant*, e avança ‘para a frente’ com o peito e com o braço, enquanto levanto a perna de trabalho em *Arabesque*. A perna de suporte pressiona o chão. Experimentem, mas não se esqueçam de fazer a transferência de peso com todo o vosso corpo. É preferível caírem para frente do que para trás! [*Shaping, Modos de Shape Change, Weight Effort*]

[Demos tempo à experimentação]

PE — Agora, antes de fecharem a perna de *Arabesque* para o *Pas de bourrée*, o que acontece?

Várias alunas— Um *Plié*! [*Modos de Shape Changing*]

PE – Muito bem! e o que acontece no *Pas de bourrée*?

Aluna 3 – Recolhemos a perna de *Arabesque* para quinta posição e avançamos para a direita no *Pas de bourrée* enquanto os braços fecham em primeira posição.

PE – Muito bem! E o que é isso do braço fechar para primeira posição?

Aluna 12 - É recolher!

PE — Bravo!!!

Chegados aqui, toda a turma se encontrava envolvida no processo e motivada sendo raras as vezes em que as alunas paravam a experimentação, mostrando-se muito mais audazes na execução da transferência de peso e claras nas transições da microestrutura *Piqué -Arabesque*.

Na quarta aula, ao retomar o exercício, enfatizamos a exploração da individualidade. Para isso, pedimos que as alunas tentassem enfatizar momentos que considerassem importantes. Pedimos, também, que tivessem em atenção todas as microestruturas de

transição. Alertámos que não havia ‘certo’, nem ‘errado’. A turma foi dividida em três grupos, dando-se a oportunidade a cada grupo de observar as colegas.

Foi notória uma desinibição nelas, conseguindo-se observar diferentes nuances na frase de movimento de cada uma, revelando a dimensão artística da TDC.

O exercício de *Tombé - Pas de Bourrée - Pirouettes* foi de novo explorado como havíamos decidido anteriormente. Foi feita a análise das transições do movimento promovendo a Progressão Espacial, o *Spatial Intent* e o *Spatial Pull*. O exercício foi também executado *en dedans* dando especial atenção ao modo de *Shape Change* do tronco.

Os *Sautés* do *Petit Allegro* foram executados com maior consciência do acento em baixo, tendo como comparação o primeiro bloco. Não obstante continuávamos a pedir para relaxarem a tensão dos tornozelos e dos joelhos na receção. Utilizámos a expressão ‘afundar’ (*Shape*) para que as alunas evitassem levantar os calcanhares do chão. Isto preparar-nos-ia para os grandes saltos que desejamos efetuar no Bloco III.

No *Allegro* um dos exercícios fundamentais foi o *Chassé - Coupé- Assemblé*. Mais uma vez perguntámos: “— para onde, no espaço, o início do *Chassé* vos puxa?” (*Spatial Pull*). As alunas demoraram algum tempo a pensar e acabámos por lhes explicar de forma breve a noção de *Spatial Intent* e *Spatial Pull*. Dissemos que “— o *Spatial Intent* trata da intenção para onde o corpo vai no movimento, sendo quase como que um objetivo espacial do movimento que tem de ser sentido e de estar claro”. Para a compreensão do *Spatial Pull* providenciámos a metáfora de ímãs que se encontram no espaço nas seis direcções cardinais (cima, baixo, frente, trás, direita e esquerda). Concretizámos relativamente ao *Chassé* dizendo que este é iniciado com um “— puxar para baixo e para a frente (*Spatial Pull*) com a intenção de ‘avançar para a frente’ ocupando a diagonal no espaço (*Spatial Intent*). Tentámos que as alunas percebessem que para uma compreensão total do corpo no movimento era necessário refletirem na intenção do movimento. Considerámos que, na perspetiva das alunas, estas duas últimas noções se materializaram nos exercícios *Sissone Fermé* uma vez que foram capazes de progredir espacialmente e mostrar uma maior confiança nelas mesmas e nos seus corpos.

De salientar a prestação da aluna 10 que, tanto na Barra como no Centro, se colocou várias vezes à frente, na tentativa de se tornar autónoma e de compreender os exercícios por si própria sem recorrer à reprodução acrítica do que as colegas faziam.

## Apêndice AA - Planificação Bloco III - Lecionação Autónoma

3º BLOCO - 4 aulas	
Objectivos	Planificação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover a concentração</li> <li>- promover a respiração</li> <li>- produção de sentidos e estado de <i>awareness</i></li> <li>- verticalidade e alinhamento dinâmico</li> <li>- ligação dos movimentos de forma dinâmica</li> <li>- consciencialização das transferências de peso</li> <li>- desenvolver o sentido rítmico - musicalidade - <i>Time</i></li> <li>- potenciar a coordenação dos braços com as pernas;</li> <li>- <b>clarificar as direções do espaço e alinhamentos do corpo</b></li> <li>- <b>fomentar o uso do espaço (<i>Kinesphere</i> e <i>Dynamosphere</i>)</b></li> <li>- <b>apresentar o conceito de foco desenvolvendo o conceito de <i>Spatial Intend</i></b></li> </ul>	<p>Aquecimento com exercícios de chão e de pé</p>
	Barra:
	Exercício preparatório de frente para a barra;
	<i>Pliés</i> em todas as posições com:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Port de brás en avant e cambré</i>;</li> <li>- <i>Port de brás de côté</i>;</li> </ul>
	<i>Battements tendus</i> em 2T e 1T com
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>temps lié</i>;</li> </ul>
	<i>Battements tendus</i> com abertura em & com
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>port de brás en dehors e en dedans</i></li> <li>- <i>relevé</i> na posição <i>sur le coud pied</i></li> <li>- <i>demi-détourné</i></li> </ul>
	<i>Battements jetés</i> em & em 1T com
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>balançoire</i>;</li> </ul>
	<i>Rond de jambe par terre</i> em 1T e em 2T com:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>grand rond jambe</i>;</li> <li>- 6º <i>Port de brás</i> do método Vaganova;</li> <li>- finalização em equilíbrio 1º <i>arabesque</i></li> </ul>
	<i>Fondu en croix</i> com:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rond Jambe en l'air</i>;</li> </ul>	
Exercício de equilíbrio na posição <i>sur le coud pied</i> e <i>retiré</i> ;	
<i>Pirouettes</i>	
<i>Battement Frappé</i> com:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Petit Battement</i>;</li> </ul>	
<i>Grand Battement</i> nos alinhamentos <i>effacé</i> , <i>croisé</i> e <i>écarté</i> .	
Alongamento na barra;	
Centro:	
<i>Pliés</i> e <i>Grand Pliés</i>	
<i>Adage</i> com:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Developé à la seconde</i>;</li> <li>- <i>Relevé Lent devant</i> em <i>plié</i>;</li> <li>- <i>Balançoire</i> para 3º <i>arabesque</i>;</li> <li>- 6º <i>Port de bras</i> Vaganova</li> </ul>	

	<p><i>Pirouettes en dehors e en dedans de 5ª e 4ª posição com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tombé - pas de bourrée;</i></li> </ul>
	<p><i>Pas de valse de côté, en avant e en arrière com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>piqué para 4º arabesque</i></li> <li>- <i>Pas de bourrée</i></li> </ul>
	<p><i>Petit Allegro</i></p> <p><i>sautés com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>échappés;</i></li> </ul>
	<p><i>Assemblé com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>glissade;</i></li> <li>- <i>sissonne-tombé-coupé-assemblé;</i></li> </ul>
	<p><i>Jetés com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Temps lié;</i></li> <li>- <i>Pas Ballonné;</i></li> <li>- <i>jeté en avant;</i></li> </ul>
	<p><i>Diagonal</i></p> <p><i>Chassé - coupé -assemblé com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pas de basque</i></li> </ul>
	<p><i>Sissonne fermé com Sissonne ouverte com</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>piqué para 1º arabesque</i></li> </ul>
	<p><i>Passo - Passo - Grand Jeté</i></p>
	<p><i>Glissade - Grand Pas de Chat</i></p>
	<p><i>Piqué - soutenu</i></p>
- relaxamento;	Alongamento final

### Apêndice BB - Descrição detalhada Bloco III (*Allegro e Grand Allegro*)

Explicámos às alunas que para conseguirem fazer o exercício na velocidade que estava a ser pedida tinham de ter muita consciência acerca de onde distribuíamos o peso. Assim, no *Glissade* pedimos que recolhessem (*Enclosing*) a segunda perna para quinta posição com uma atitude urgente (*Quick Time*); que transferissem o peso para cima dela, para que assim pudessem abrir a outra perna para o início do *Assemblé* e ainda no ar recolhessem (*Enclosing*) de novo a primeira perna para quinta posição no ar. Dissemos que gostaríamos de ver a sensação de expansão (*Spreading*) no início do *Assemblé*. Este exercício foi feito *en dehors* e *en dedans*. Nos movimentos que retrocedem - *Glissade en arrière* - alertámos as alunas para as sensações nas costas e para que iniciassem o movimento de retroceder (*Retreating*) com o tronco antes das pernas.

Em relação à diagonal *Glissade - Grand Jeté*, logo na primeira aula observamos que as alunas não progrediam a nível de espaço. Pedimos para ‘entrarem’ no espaço tanto com as pernas como com o tronco. Perguntámos “— qual é a vossa intenção a nível espacial? (*Spatial Intent*)”, ao que as alunas responderam “— diagonal - frente e cima.” A nossa seguinte pergunta foi: “— para irem para cima o que tem fazer?; obviamente que fazem um *Plié*, mas para além disso qual é que é a sensação que têm de ter?”. Várias alunas disseram “— temos que afundar!” (*Sink*). Demos a mão às alunas e fizemos a diagonal com cada uma delas, utilizando a nossa mão para reforçar o *Weight Effort*, o *Spatial Intent*, o *Spatial Pull*, e o *Time Effort*. Chegado o momento de executarem o exercício dissemos “— ponham toda a vossa intenção e energia e sintam que estão a entrar no espaço! sintam o ar à vossa volta!” As alunas 1, 3, 5, 7, e 12 resolveram este exercício de forma muito positiva. As outras alunas, talvez por falta de força tiveram mais dificuldade, no entanto o nosso reforço foi sempre positivo e nas aulas seguintes acabámos por pedir calma e suavidade a estas alunas, para que se focassem na coordenação do movimento em vez de no salto. Por esta razão, foi-nos impossível aplicar o exercício planificado que passava por fazer o movimento com a música do II ato de *Giselle* e depois com a música de *Don Quixote* (entrada de *Kittri*). Procurávamos aqui com o mesmo vocabulário dar qualidades de dinâmicas diferentes. Não foi possível realizá-lo por uma questão de uma prática segura da técnica.

## Apêndice CC - Análise detalhada - Questionário

Com o início da primeira parte do Questionário (Apêndice K) quisemos compreender os motivos que levaram as alunas a escolher a vertente contemporânea. Foi para nós benéfico só termos acesso a esta resposta já no final da nossa lecionação; permitiu-nos manter um grau de exigência e de neutralidade durante a nossa prática como docentes da TDC. Como podemos verificar na tabela, são predominantes respostas do tipo 'liberdade da dança contemporânea *versus* aborrecimento da dança clássica'. Contudo, as respostas que consideramos significativas são a R1, a R9, e a R10. Tanto a R1 como a R9 referem uma ligação entre o tipo de corpo e o tipo de técnica, considerando as alunas que as suas características físicas se adaptam melhor à linguagem da dança contemporânea por oposição à da dança clássica. Já a R10 remete para uma dimensão completamente diferente; aqui a escolha da aluna foi a vertente clássica mas viu-se direcionada pelos professores a mudar para a vertente contemporânea. Naturalmente desconhecemos as razões que levaram os professores a orientar a aluna nesse sentido mas verificamos, através da leitura das suas respostas, um grande entusiasmo pela a prática da TDC, contrastando com as respostas de outras colegas. Não obstante, todas as respostas a esta pergunta permitem concluir que a prática da TDC através do típico cariz rígido, unidirecional, com a especial atenção à forma e com ritmos musicais lentos, apesar de promover uma limpeza da forma, torna-se aborrecida, desoladora e até desmotivante para alunas que não tenham o gosto ou não vejam propósito em praticar esta técnica e/ou que tenham dificuldades na execução de certos exercícios por determinadas características físicas como, por exemplo, falta de extensão nas articulações.

#### 4 - Porque optaste pela vertente de dança contemporânea?

R1	O contemporâneo é mais livre e o meu corpo tem mais facilidades para a técnica contemporânea.
R2	No contemporâneo sinto-me mais confortável e livre.
R3	Não gosto do clássico. Acho que é aborrecido.
R4	Sinto-me mais à vontade no contemporâneo.
R5	Nas aulas de contemporâneo sinto-me mais livre do que no clássico.
R6	Para além de me sentir mais livre no contemporâneo, sinto-me muito mais confiante.
R7	Porque me sinto mais livre e as aulas são mais mexidas.
R8	Porque me sinto mais segura nas aula de contemporâneo, talvez porque os movimentos sejam mais soltos.
R9	Porque o meu corpo é muito musculado e pouco flexível. Também, quando danço contemporâneo sinto-me mais livre e que posso expressar as minhas emoções.
R10	Eu não optei por esta vertente, foram os professores que preferiram que eu optasse pelo contemporâneo.
R11	No clássico sinto-me 'presa'.
R12	Porque me dá a liberdade de expressar movimentos e sentimentos.

Tabela 1: Resultados da questão 4 do Questionário.

Ainda tendo em conta a ideia antecedente, considerámos que averiguar as perspetivas profissionais das alunas era também essencial para perceber a opção pela vertente contemporânea. Verificou-se que só 25% gostariam de seguir a área da dança profissionalmente, 33% ainda não sabem e 42% estão certas que não. Perante este resultado entendemos agora a dicotomia que havíamos observado relativamente a uma parte da amostra não se mostrar tão empenhada nas aulas em comparação com uma outra parte que, tanto na nossa lecionação como na do PT, revelou ânimo e vontade de compreender o que estava a ser pedido.

Na resposta à pergunta sete, 100% da amostra valida a importância diária da prática da TDC para um bailarino de dança contemporânea. Todavia, as justificações parecem-nos baseadas no senso comum. De notar as R1, R8, e R11 que referem a interligação das duas técnicas, mencionando como a técnica de movimento da dança clássica promove competências inerentes e essenciais à prática da dança contemporânea tais como a postura, o alinhamento, e a flexibilidade.

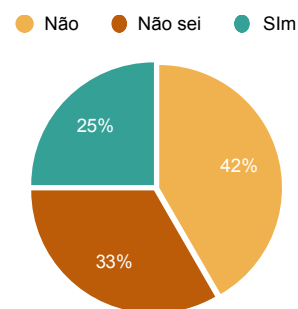


Figura 2: Resultados da questão 5 do Questionário.

**7 - Na maior parte das companhias de dança contemporânea, os bailarinos têm uma aula de TDC diária. Para ti, qual é a necessidade (se é que há alguma) disto acontecer?**

R1	Com a prática da TDC é muito mais simples adaptarem-se a outros tipos de movimento.
R2	Porque dá as bases ao bailarino contemporâneo.
R3	Para alongar o corpo e aquecer os músculos.
R4	Porque dá mais técnica.
R5	Para a estabilidade e concentração.
R6	Porque o clássico é a base para todas as danças.
R7	Porque há 'coisas' que não se aprendem no contemporâneo, como por exemplo a postura.
R8	Porque as duas técnicas estão interligadas e uma ajuda a outra. No clássico adquire-se a postura, o alinhamento e flexibilidade que é igual para o contemporâneo.
R9	Porque no contemporâneo há passos que são técnica clássica.
R10	Porque desenvolve o potencial do bailarino.
R11	Porque o que fazemos em clássico nos pode ajudar no contemporâneo.
R12	Porque o clássico é a base.

Tabela 2: Resultados da questão 7 do Questionário.

No que toca ao grau de dificuldade que as alunas sentem na aquisição de competências, uma clara maioria de mais de 80% identifica a 'Coordenação' como sendo uma competência na qual têm "alguma dificuldade", com cerca de 40% das alunas a apontarem o "*Phrasing*" como elemento de "dificuldade" e "muita dificuldade". A "Resistência física", os "Giros e *Pirouettes*", e a "Identificação de elementos" constituem pontos de "alguma dificuldade" para 58,3% das alunas. 8,3% das alunas admitem não conseguir identificar os elementos do vocabulário.

Nenhuma aluna considera a execução de "Giros e *Pirouettes*" "fácil", com 33% a afirmarem ter "alguma dificuldade" e 8,3% "muita dificuldade". A maior parte das alunas (58,3%) diz não ter dificuldade na execução dos "Saltos" e na "Musicalidade e ritmo". No compito geral, ficamos com a ideia de que, enquanto turma, há bastante variabilidade na forma como as alunas se autopercecionam.

**11 - Indica o grau de dificuldade que sentes na aquisição das seguintes competências**

Competências	Grau de dificuldade					
	não respondeu	não tenho dificuldade	tenho alguma dificuldade	tenho dificuldade	tenho muita dificuldade	não consigo
Coordenação		8,3%	83,3%	8,3%		
Força e tónus muscular		25%	50%	16,7%	8,3%	
Flexibilidade e amplitude		16,7%	50%	16,7%	16,7%	
Resistência física		41,7%	58,3%		8,3%	
Salto		58,3%	25%	16,7%		
Giro ( <i>pirouettes</i> e voltas)			58,3%	33,3%	8,3%	
Musicalidade e ritmo		58,3%	41,7%			

<b>Memorização</b>		<b>41,7%</b>	<b>41,7%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,3%</b>	
<b>Capacidade de aplicar correções</b>	<b>8,3%</b>	<b>41,7%</b>	<b>33,3%</b>	<b>16,7%</b>		
<b>Perceber as direções do corpo no espaço</b>		<b>41,7%</b>	<b>50%</b>	<b>8,3%</b>		
<b>Identificar elementos do vocabulário</b>		<b>8,3%</b>	<b>58,3%</b>	<b>25%</b>		<b>8,3%</b>
<b>Executar a frase de movimento com vários elementos compostos (<i>Phrasing</i>)</b>		<b>25%</b>	<b>33,3%</b>	<b>33,3%</b>	<b>8,3%</b>	

(os valores foram arredondados às décimas)

Tabela 3: Resultados da questão 8 do Questionário.

Aproximadamente 90% das alunas indica o *Allegro* e as Diagonais como a parte das aulas que mais as motiva – ‘(...) a parte da TDC que mais gostas’ - não havendo nenhuma que a identifique como desmotivadora – ‘(...) a parte da TDC que menos gostas’. Por contraste, o Centro não só é fonte de desmotivação para 81.8% das alunas como também nenhuma aluna o escolheu como a parte que mais a motiva. As alunas justificam as suas preferências de uma forma relativamente homogénea - o *Allegro* e as Diagonais agradam por serem, por exemplo, “alegres”, “a parte mais divertida da aula”, e “mexidos”, enquanto que o Centro vai na direção oposta e é “parado”, “pouco mexido” e “longo”.

Há duas respostas que se destacam pelo grau de elaboração que apresentam. Uma das alunas refere como justificação para a sua preferência uma relação entre o *Allegro* e as Diagonais com a dança contemporânea pela presença de saltos e força muscular; outra aluna identifica este segmento de aula como a parte em que pode de facto dançar. Paralelamente, cinco alunas recorrem às suas dificuldades no equilíbrio para justificar a falta de motivação para o Centro.

A Barra representa uma fonte de motivação apenas para uma aluna que, contudo, é bastante específica na sua justificação - “porque posso verificar o alinhamento e aperfeiçoar mais a técnica do corpo” - demonstrando, como já fizera anteriormente, um grau de reflexão e consciência acerca da aula de TDC que a maioria das colegas não exprime.

Na terceira parte do questionário apresentámos perguntas relacionadas com a nossa lecionação. Antes da nossa intervenção nenhuma aluna tinha ouvido falar de Rudolf Laban.

Relativamente à questão seguinte, todas as alunas consideraram ter sido dada particular atenção à ‘Exploração do equilíbrio’, às ‘Direções do movimento’, e à ‘Conjugação de vários elementos no mesmo exercício’. De resto, todos parâmetros explicitados nesta pergunta foram, em maior ou menor grau, considerados como tendo sido abordados com atenção.

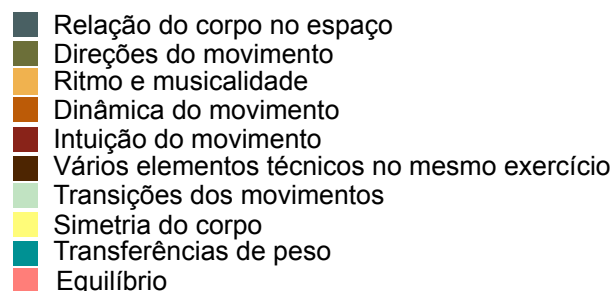


Figura 2: Resultados da questão 13 do Questionário.

Apesar de, como já vimos na primeira parte do Questionário, um número significativo de alunas considerar sentir dificuldades no *Phrasing*, todas sentem que a ação de lecionação por nós efetivada as ajudou na compreensão do mesmo. Ainda assim, 27% não conseguem ainda na preparação do *Phrasing* clarificar a intenção do movimento, revelando pouco domínio do *Spatial Intent*. Paradoxalmente, 45% diz não ter a percepção da dinâmica exigida por uma Diagonal. Julgamos que para uma parte das alunas não está clarificado que a dinâmica de um movimento exige uma intenção e que essa intenção só ganha significado através da dinâmica.

A totalidade da turma diz que, após termos iniciado a nossa lecionação, sente diferenças na forma como executa as duas outras aulas de TDC que tem por semana. Quando questionadas, em perguntas de resposta aberta, sobre a natureza das diferenças, todas referem uma maior facilidade na aquisição de competências - equilíbrio, estabilidade, transferências de peso, memorização, coordenação, concentração, precisão, alinhamento - e de elementos técnicos - *Pirouettes* e *Detournés*. Duas alunas indicam ter mais dinâmica na execução e uma terceira diz pensar mais nas direções do movimento.

Duas respostas chamaram-nos a atenção pois estão formuladas de uma forma ligeiramente diferente das outras e contemplam outro tipo de apreciações. A aluna da R1 diz "(...) agora sinto mesmo que o clássico tem um movimento contínuo. Não é estático". Com esta resposta ficamos a saber que anteriormente à nossa lecionação a aluna via a dança

clássica como tendo um ‘movimento estático’, ou seja já que não há tal coisa como ‘movimento estático’ podemos concluir que a aluna via a TDC como um conjunto de exercícios estáticos. Agora a aluna percebe, aliás, sente o movimento da TDC como sendo contínuo. Com a resposta R10 entramos num domínio distinto; a aluna não refere elementos técnicos nem competências, ou sequer menciona qualidades artísticas. Refere-se sim a uma dimensão pessoal, do seu íntimo – “Sinto-me mais presente nas aulas, com mais confiança e com mais energia”.

**19 - Se sim, quais as diferenças que consideras mais relevantes?**

R1	Agora sinto mesmo que o clássico tem um movimento contínuo. Não é estático.
R2	Porque consigo fazer melhor o <i>spotting</i> das <i>pirouettes</i> e a própria <i>pirouette</i> e tenho mais equilíbrio.
R3	Projeto mais o meu corpo e já não olho tanto para o chão.
R4	Tenho mais consciência do meu corpo, como controla-lo e já consigo fazer melhor as <i>pirouettes</i> .
R5	Na memorização dos exercícios.
R6	No equilíbrio, na estabilidade, na concentração e na coordenação de vários movimentos no mesmo exercício e também a precisão dos passos.
R7	Nas transferências de peso, nas dinâmicas do movimento e na estabilidade e equilíbrio.
R8	Nas <i>pirouettes</i> porque tenho mais dinâmica e mais equilíbrio. Também sinto nos <i>detournés</i> .
R9	Sinto-me mais alongada e também penso mais nas direções do movimento.
R10	Sinto-me mais presente nas aulas, com mais confiança e com mais energia.
R11	Sinto diferenças nas minhas dificuldades: tenho mais equilíbrio e sou mais precisa nos exercícios.
R12	Não respondeu

Tabela 4: Resultados da questão 18 do Questionário.

Para 91% das alunas, o facto de fazermos uma marcação com a nossa demonstração de execução ajudou-as a melhor entender os exercícios. Embora possa ser argumentado que esta abordagem ocupa muito tempo na aula, a percentagem acima referida, juntamente com a nossa própria avaliação da resposta das alunas, em aula, à demonstração, corrobora a nossa visão de que a marcação feita pelo professor pode funcionar como um meio significativo de clarificação dos exercícios tendo em conta o ritmo, a musicalidade, a qualidade de execução, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um movimento pensado. Todas as alunas consideram clara a linguagem utilizada na leção e sentem que conseguimos perceber as suas dificuldades. Contudo, 25% dizem que “por vezes” não entendemos as dúvidas por elas expostas.

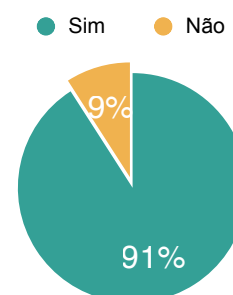


Figura 3: Resultados da questão 20 do Questionário.

A turma encontra-se dividida quanto ao à-vontade que sentiram em se dirigir a nós com as suas dúvidas e perguntas; enquanto que metade não teve reticências em nos colocar perguntas sempre que sentiu ser necessário, a outra metade admite que por vezes teve alguma inibição em fazê-lo. Julgámos que um período de lecionação mais alargado poderia ter contribuído para ultrapassar esta inibição.

Finalmente, todas as alunas disseram terem gostado das aulas por nós lecionadas. Queremos crer que se trata de uma apreciação honesta.

## ANEXOS

### Anexo A - Plano de Estudos do GED

<b>1º ano do Ensino Artístico Especializado (5º ano de escolaridade)</b>		<b>2º ano do Ensino Artístico Especializado (6º ano de escolaridade)</b>	
Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)		Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)	
Música		Música	
Expressão Criativa		Expressão Criativa	

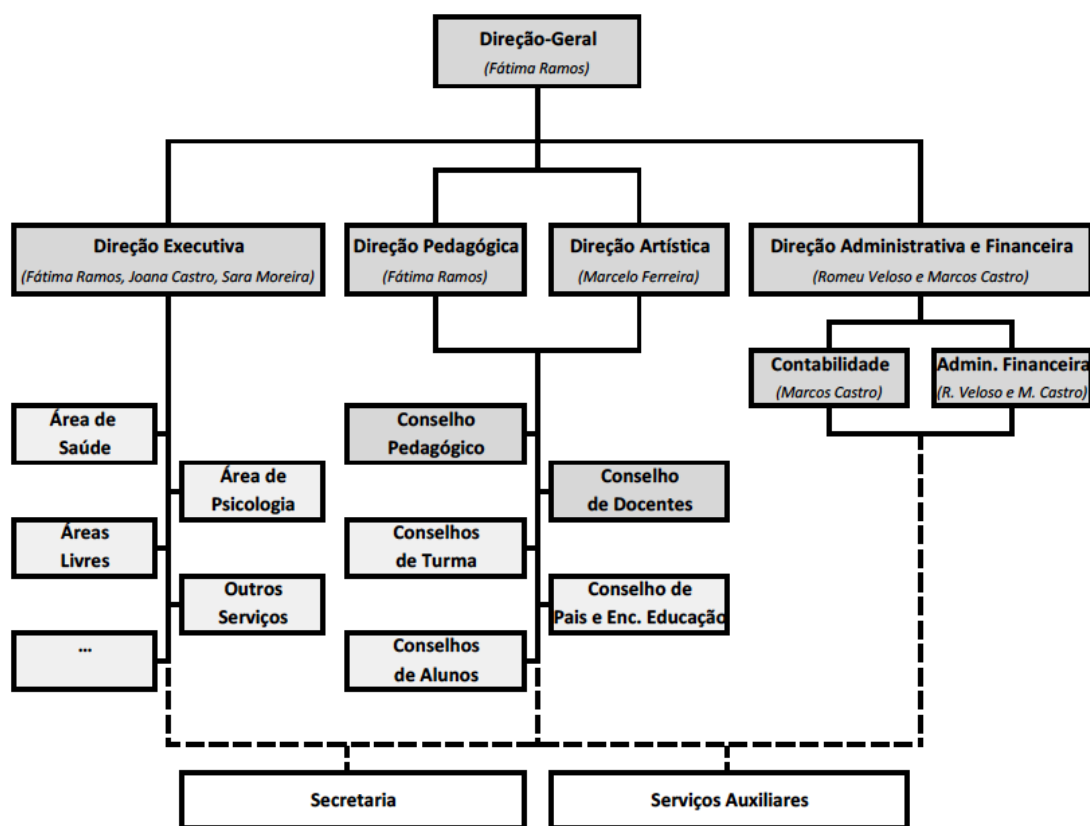
  

<b>3º ano do Ensino Artístico Especializado (7º ano de escolaridade)</b>	<b>4º ano do Ensino Artístico Especializado (8º ano de escolaridade)</b>	<b>5º ano do Ensino Artístico Especializado (9º ano de escolaridade)</b>
Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)	Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)	Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)
Práticas Complementares	Práticas Complementares	Práticas Complementares
Música	Música	Música

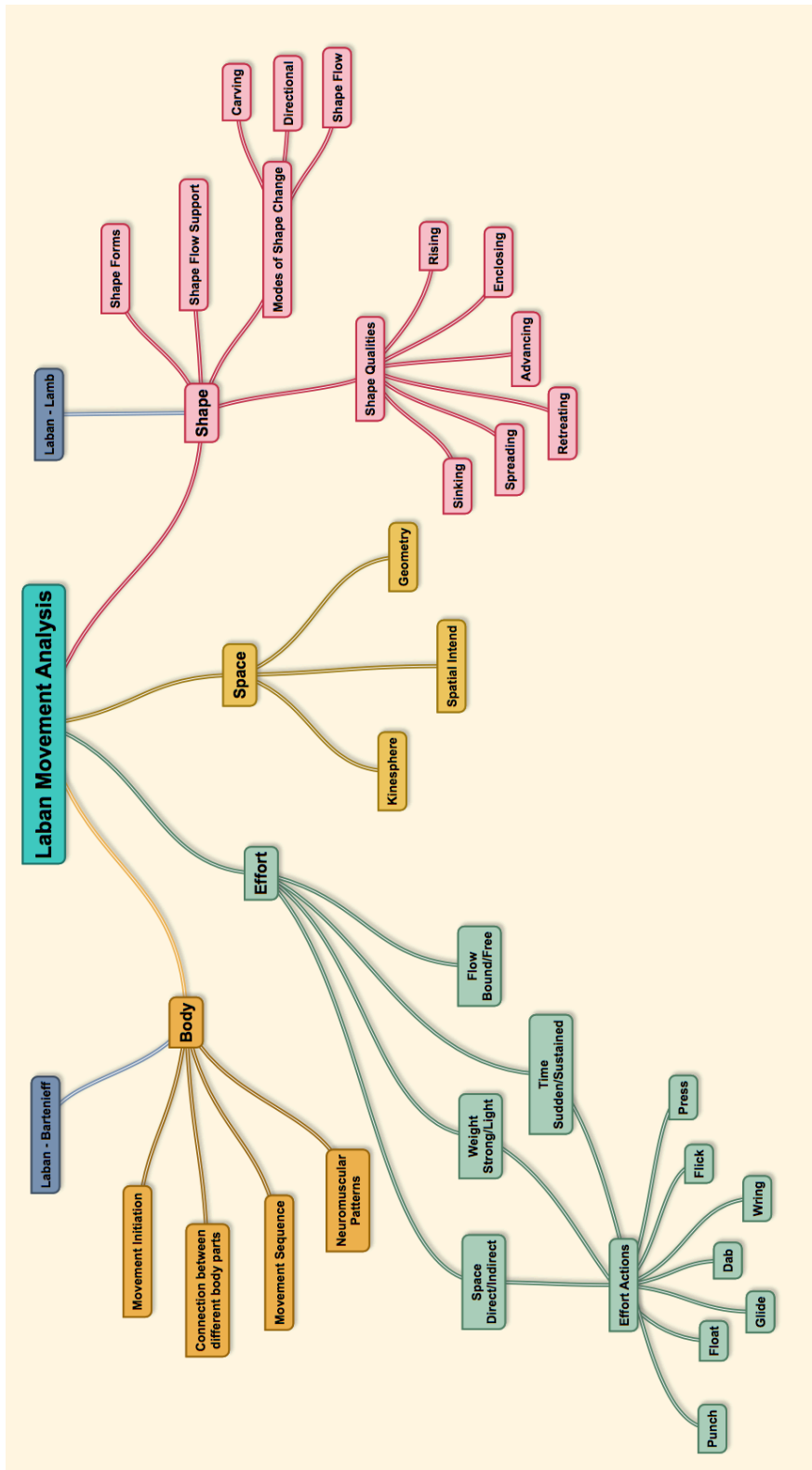
  

<b>6º ano do Ensino Artístico Especializado (10º ano de escolaridade)</b>	<b>7º ano do Ensino Artístico Especializado (11º ano de escolaridade)</b>	<b>8º ano do Ensino Artístico Especializado (12º ano de escolaridade)</b>
Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)	Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)	Técnicas de Dança (T.D.Clássica, T.D.Contemporanea, T.D.Moderna)
Oferta Complementar	Oferta Complementar	Oferta Complementar
Música	Música	Música
História da Cultura e das Artes	História da Cultura e das Artes	História da Cultura e das Artes
	Composição ou Técnicas Teatrais (opcional)	Composição ou Técnicas Teatrais (opcional)
		Formação em Contexto de Trabalho

Anexo B - Organograma funcional do ano letivo 2016/17 do GED

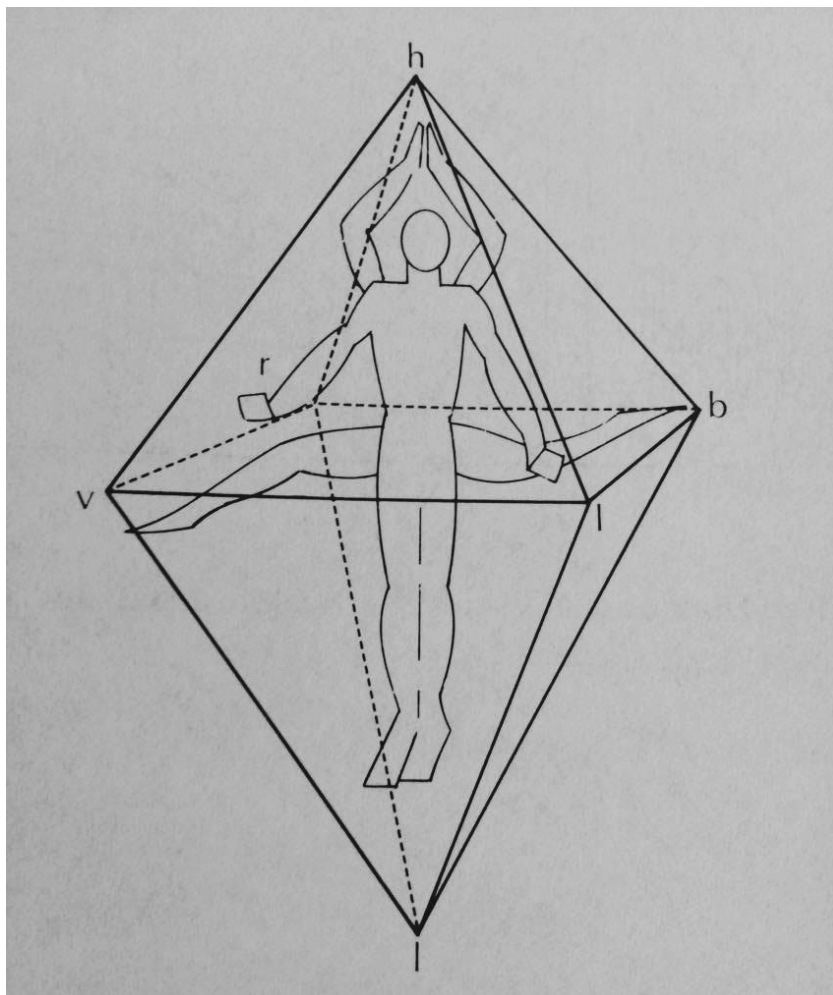


### Anexo C - Laban Movement Analysis - BESS



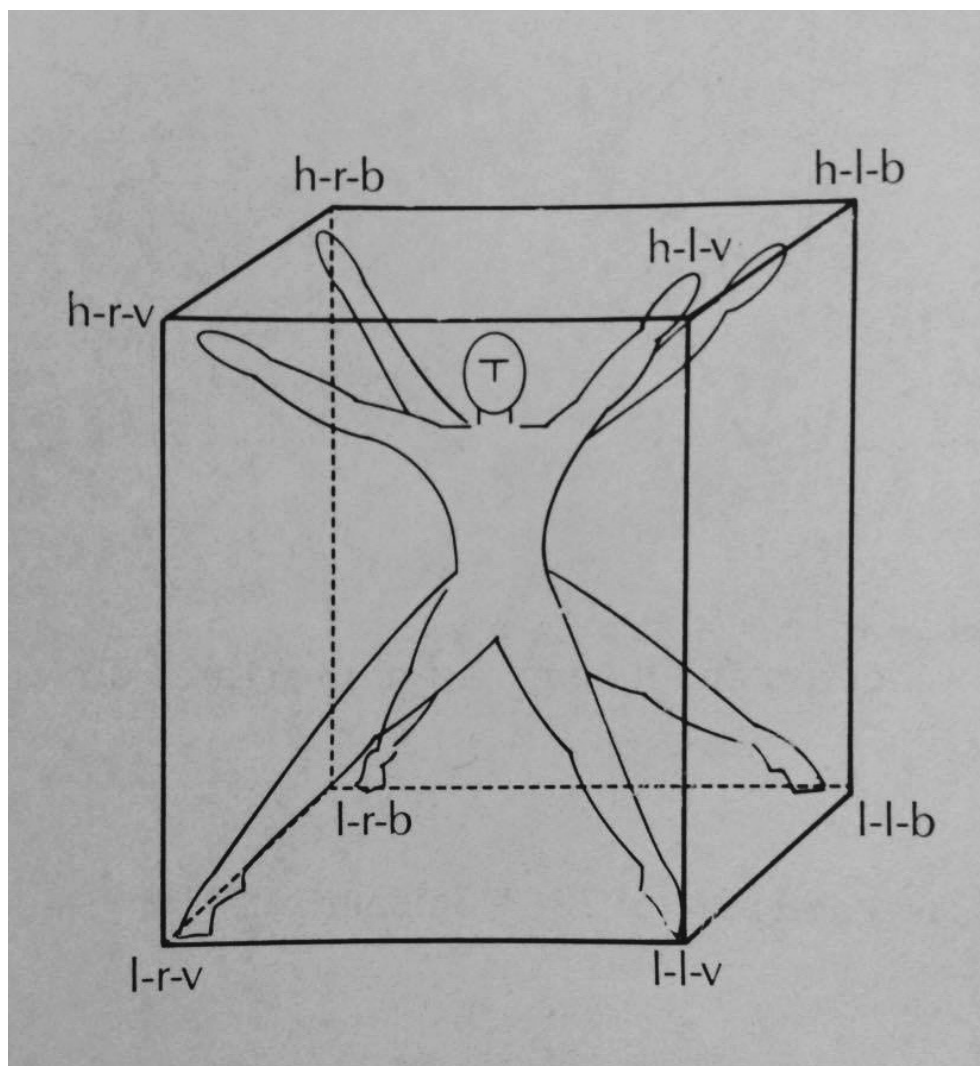
BESS retirado de Rood, N. (2013, novembro 6). *Research Project - Laban Movement Analysis* [Mensagem de blogue]. Consultado em março, 25, 2017, em <http://nick-rood.blogspot.pt/2013/11/research-project-laban-movement-analysis.html>

## Anexo D - Octaedro de Laban



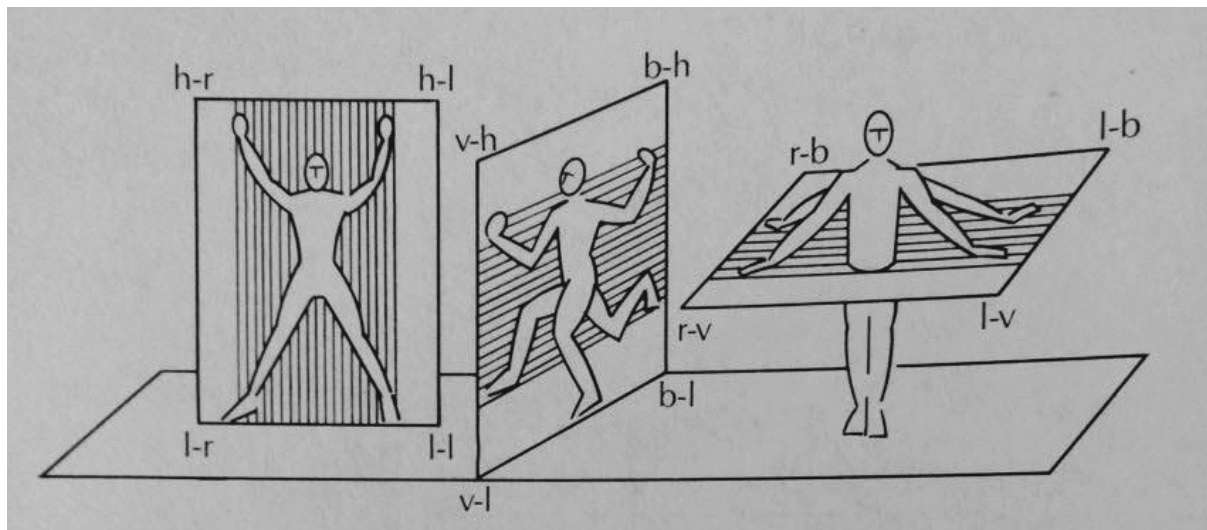
Octaedro, onde se experimenta a Escala Tridimensional, tal como publicado por Laban em 1926 no seu livro *Choreographie*. Reprodução a partir de Maletic, V. (1987). *Body-space-expression- the development of Rudolf Laban's movement and dance* (p.61). Berlin:Walter de Gruyter & Co.

## Anexo E - Cubo de Laban



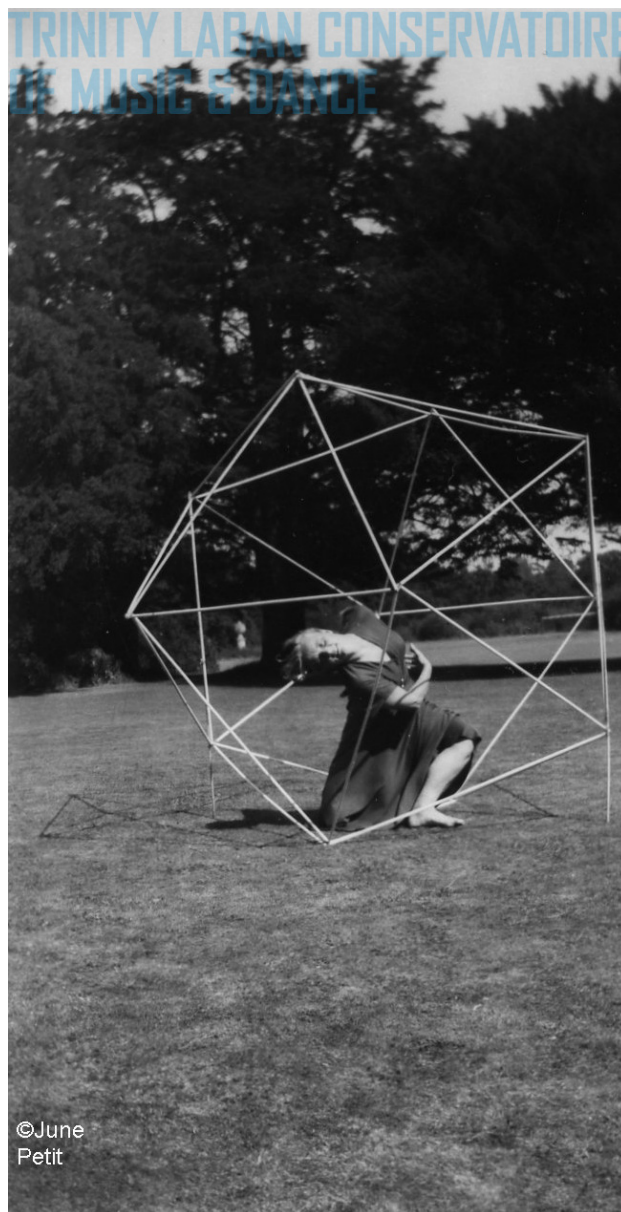
Cubo, onde se experimenta a Escala Diagonal, tal como publicado por Laban em 1926 no seu livro *Choreographie*. Reprodução a partir de Maletic, V. (1987). *Body-space-expression- the development of Rudolf Laban's movement and dance* (p.61). Berlin:Walter de Gruyter & Co.

## Anexo F - Planos Dimensionais



Os Planos Dimensionais 'Porta', 'Roda', e 'Mesa', respetivamente, tal como publicado por Laban em 1926 no seu livro *Choreographie*. Reprodução a partir de Maletic, V. (1987). *Body-space-expression- the development of Rudolf Laban's movement and dance* (p.62). Berlin:Walter de Gruyter & Co.

## Anexo G - Icosaedro e Escalas de Movimento



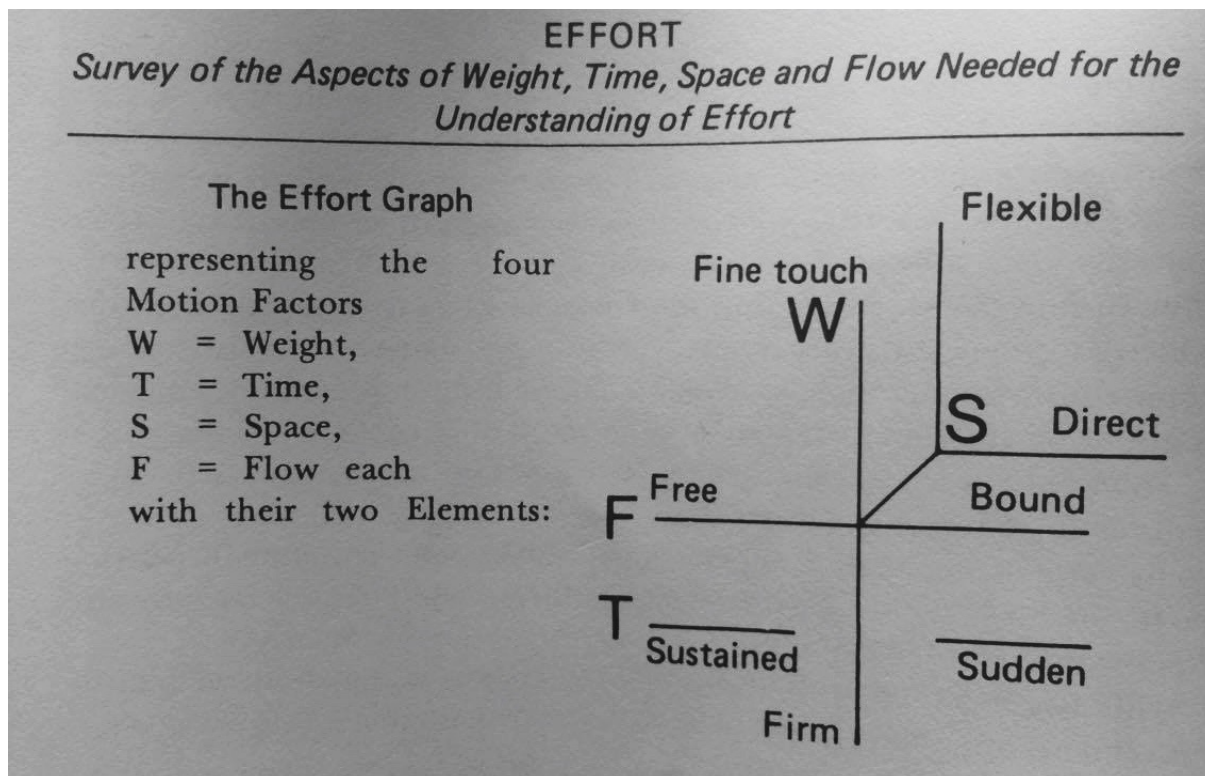
Lisa Ullmann, fotografada em 1955 por June Petit, no interior de um Icosaedro construído para facilitar a experimentação do corpo no espaço, através de todas as Escalas de Movimento que este sólido permite explorar. Fotografia publicada na Internet por Croydonf. (2016, janeiro 12). Life Forms: Celebrating the life of June Petit 1930-2015 [Mensagem de blogue]. Consultado em maio, 10, 2017, em <https://labanlibrary.wordpress.com/tag/lisa-ullmann/>

## Anexo H - Effort - Motion Factors

Motion Factors	Effort Elements		Measurable Aspects (objective function)	Classifiable Aspects (movement sensation)
	(fighting)	(yielding)		
Weight	firm	gentle	Resistance strong (or lesser degrees to weak)	Levity light (or lesser degrees to heavy)
Time	sudden	sustained	Speed quick (or lesser degrees to slow)	Duration long (or lesser degrees to short)
Space	direct	flexible	Direction straight (or lesser degrees to wavy)	Expansion pliant (or lesser degrees to threadlike)
Flow	bound	free	Control stopping (or lesser degrees to releasing)	Fluency fluid (or lesser degrees to pausing)

Os quatro *Motion Factors*, e as possíveis atitudes expressas no movimento em relação a eles, tal como Laban os pensou em Laban, R. (1980). *The Mastery of movement* (p.77) (4th ed.). United Kingdom: Macdonald & Evans Lda.

Anexo I - Gráfico do Effort - *Effort Graph*

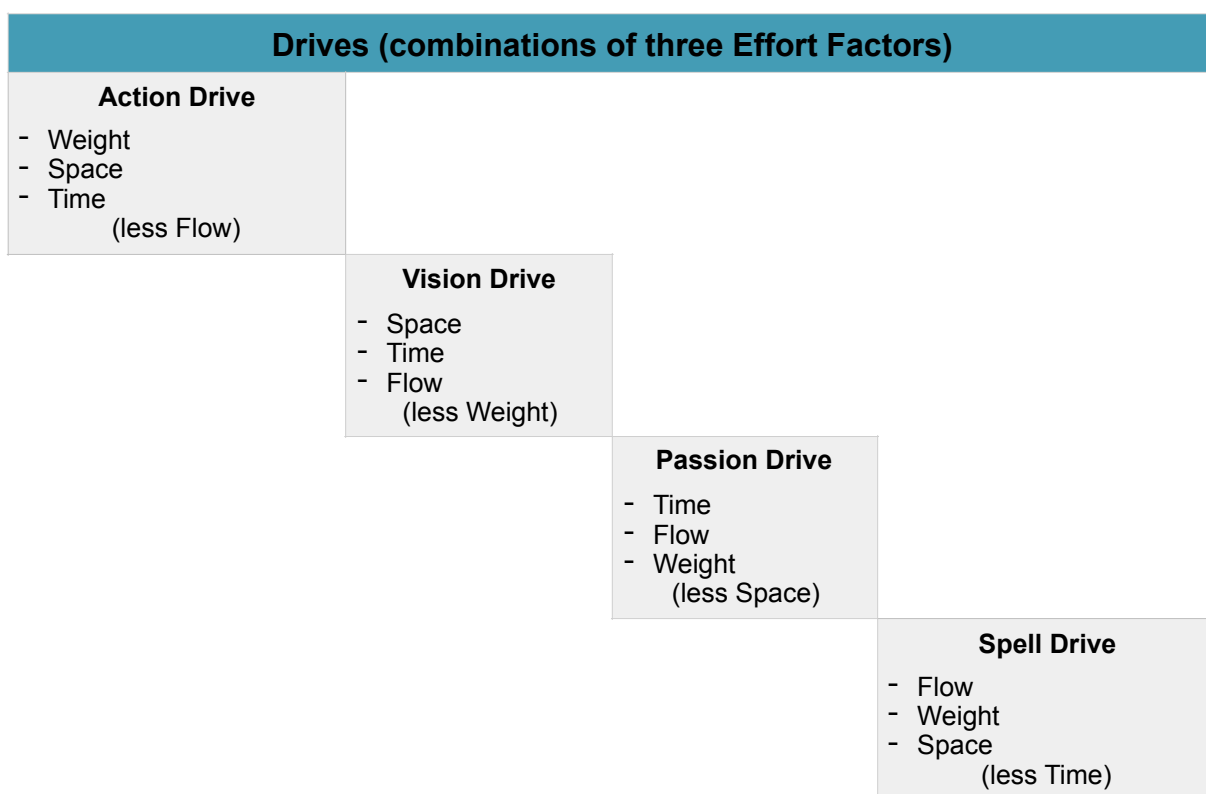


O gráfico do Effort criado por Laban, representado aqui numa publicação de 1980.

Laban, R. (1980). *The Mastery of movement* (p.76) (4th ed.). United Kindom: Macdonald & Evans Lda.

## Anexo J - Incomplete Elemental Actions







States (combinations of two Effort Factors)		
Bipolar/opposite relationships between connected States		
<b>Dream State</b> - Weight - Flow	_____	<b>Awake State</b> - Time - Space
<b>Stable State</b> - Weight - Space	_____	<b>Mobile State</b> - Time - Flow
<b>Rythm State</b> - Weight - Time	_____	<b>Remote State</b> - Flow - Space



Diferentes associações de qualidades do *Effort* com combinações de dois *Motion Factors (States)* e de três *Motions Factors (Drives)*.

Berkel, R. (2015). *Body & space* [Class handout]. Modern Theatre Dance Department, Amsterdam University of the Arts, Amsterdam, NL.

### Anexo K - Fundamental Patterns of Total Body Connectivity

Patterns of Body Connections	Functional Concepts	Images/Expressive Possibilities
<p><b>Breatth</b></p> 	<p>Cellular and lung respiration, ease in movement, support in full body shaping. (Shape Flow Support), Grounding - Mobility, Stability, Rhythm, etc.</p>	<p>Ocen waves, Feeling “at one” with one’s self, empathy, soft, fluid, oneness, taking care of self, “good enough as I am”, etc</p>
<p><b>Core - Distal</b></p> 	<p>Core Support, Connecting all limbs to core, Clarity in limbs, Connecting from core out to space, whole bodyconnectivity, Sets up Kinnetic Chains, etc.</p>	<p>Star or jelly fish, Nourishing core, core beliefs, extension self into world, relationship of me to other, supported to my very edges, etc.</p>
<p><b>Head-Tail</b></p> 	<p>Dynamic Alignment, spinal articulation, level changes , posture, Vertical Throughness, etc.</p>	<p>Playful, not rigid, flexible, exploring possibilities, lively sense of self, snake or fish-like, etc.</p>
<p><b>Upper-Lower</b></p> 	<p>Weight propulsion, Yeld &amp; Push to Reach &amp; Pull, Grounding, access to space, locomotion in lower, connecting to the world with upper, HumeralScapularRhythm, Femoral-Pelvic Rhythm, etc.</p>	<p>Hard work, endurance, relationship between earth and heaven, getting behind one’s weight, achieving goals, interacting with the world, etc.</p>
<p><b>Body-Half</b></p> 	<p>Homolateral movement, brain developmen, mobility/stability, strengthens spine, supports turns and barrel rolls, etc.</p>	<p>Lizard/camel like, Either or, “one the one hand”, Sensig the supporting side of mobility, robotic, zombie-like, militaristic, simple, clarifying, etc.</p>
<p><b>Cross-Lateral</b></p> 	<p>Make 3D, rotary movement possible, spirals, diagonals through torso, most complex of all patterns, etc.</p>	<p>Salsa or latin dancing, Carving through the space, radiating into Diagonals, spiraling down, full movement potential realized, triumphant, etc</p>

Explicação dos seis FPTBC de Bartenieff nas suas dimensões funcional e expressiva, segundo Konnie, R. (2011). *A Brief overview of Laban movement analysis*. Consultado em maio 8, 2016, do Movement has meaning: <http://www.movementhasmeaning.com>.

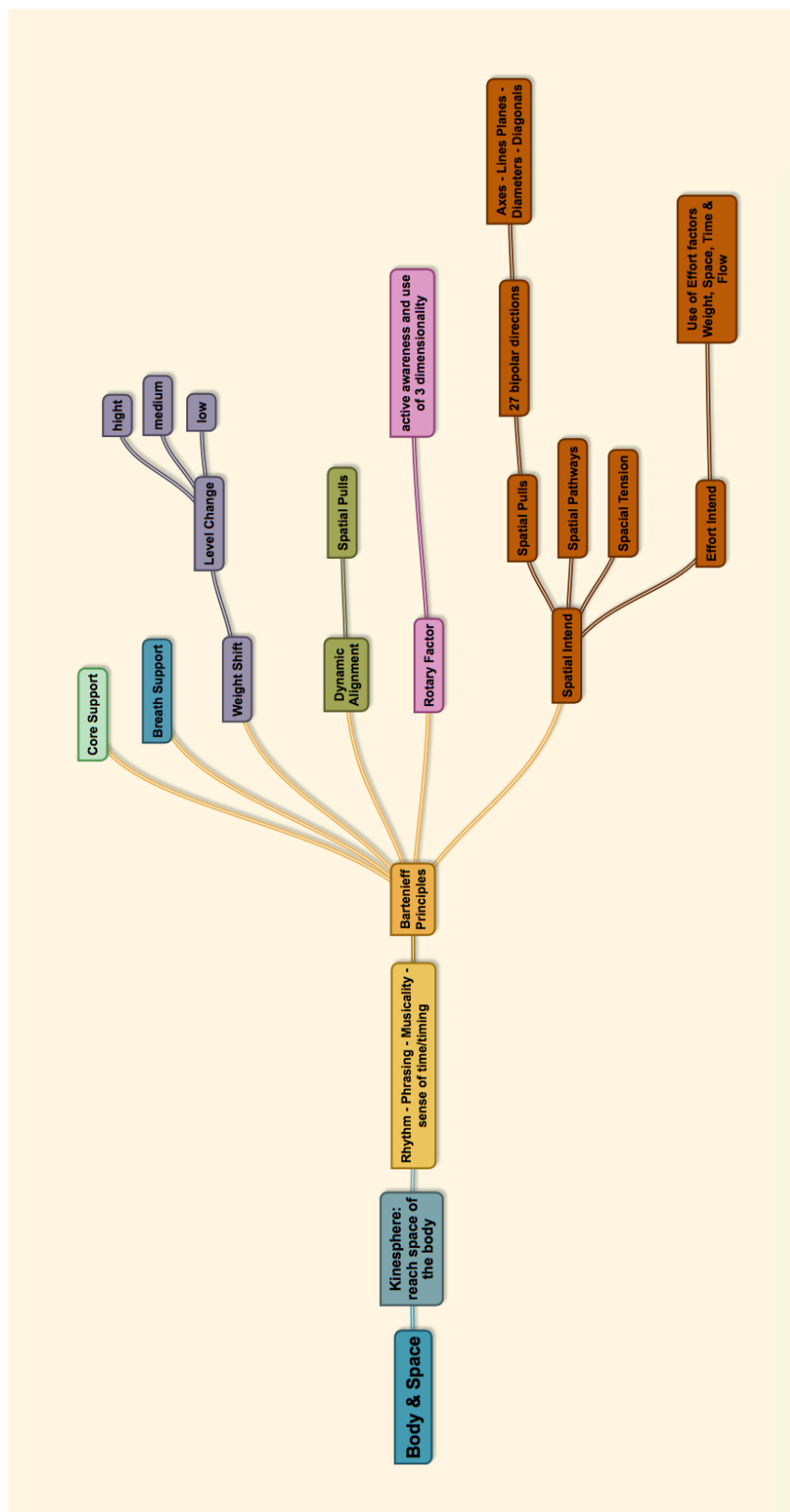
## Anexo L - Principles of Bartenieff Fundamentals

<b>Principles of Bartenieff Fundamentals</b>	
<b>Total Body Connectivity</b>	The whole body is connected, all parts are in relationship. Change in one part changes the whole. Acknowledging relationship between parts of the body brings the possibility for both differentiation of the parts and integration of the whole.
<b>Breath Support</b>	Breath brings life and movement. It is a physiological support for all life processes and, hence, all movement. Breath enlivens.
<b>Grounding</b>	The earth provides support, a ground for being and moving. Human beings move in relationship to the earth and gravity.
<b>Development Progression</b>	Basic body connections are established through a stage-specific developmental progression early in life. These basic connective patterns become integrated in the adult and function as Patterns of Total Body Connectivity which are then available for timely use and phrasing according to context.
<b>Intent</b>	Organic connections are influenced by intent. Intent organizes the neuromuscular system. Clarity of intent enables the body to find the motor pattern to fulfill that intent.
<b>Complexity</b>	Movement is multifaceted. There is always more than one thing going on in any movement event. Every movement event is a whole system, highly orchestrated with interactive elements of Body, Effort, Shape, and Space.
<b>Inner-Outer</b>	Inner impulses are expressed in outer form. Involvement in the outer world in turn influences inner experience. In short, Outer reflects Inner. Inner reflects Outer. Movement is meaningful.
<b>Function-Expression</b>	Functional and expressive aspects of movement are in an intimate relationship. Their integration in a specific context creates movement meaning.
<b>Stability-Mobility</b>	Stabilizing and mobilizing elements interact continuously to produce effective movement.
<b>Exertion-Recuperation</b>	Exertion followed by recuperation is an active natural cycle which the body utilizes to replenish itself and maintain movement vitality.

<b>Phrasing</b>	Movement happens in phrases. The preparation and initiation determine the entire course of action for the phrase. Kinetic chains of muscular action are set up in the moment of the initiation. Muscle sequencing is more important than muscles strength in producing coordinated movement.
<b>Personal Uniqueness</b>	Movement Patterning, like life, is a uniquely personal journey, an adventure.

Descrição dos PBF segundo Hackney, P. (2002). *Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals* (pp.41-42). New York: Rutledge..

### Anexo M - Mind Mapping Body & Space



Adaptado de Berkel, R. (2015). *Body & space* [Class handout]. Modern Theatre Dance Department, Amsterdam University of the Arts , Amsterdam, NL.

## Anexo N - Conteúdos Programáticos de TDC do 4º ano do GED <sup>21</sup>

Ano Letivo 2016/2017

TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA – 3º Ciclo

Prof. Luís Carolino

4º Ano

### Objetivos

**Objetivos gerais:** Compreender e executar com correção todo o vocabulário estudado; executar com capacidade interpretativa as propostas de repertório.

#### **Objetivos específicos:**

Ao nível do conhecimento: Identificar a terminologia específica dos conteúdos programáticos; compreender a noção de en dehors e en dedans nos passos en tournant tanto na barra como no centro; identificar elementos simples do vocabulário e reconhecer o seu uso em elementos do vocabulário compostos; conhecer as coreografias das propostas de repertório; conhecer o Plano de Atividades da Escola.

Ao nível da aplicação: Cumprir das regras de funcionamento da escola e de comportamento na sala de aula; demonstrar concentração no trabalho e memorização da aula; demonstrar autonomia e responsabilidade no processo de compreensão, interiorização e aplicação de correções; demonstrar autonomia e responsabilidade na preparação corpo para o trabalho; Solidificar o trabalho à 1/2 ponta na barra; dominar o vocabulário de centro e sustentar as grandes poses; mostrar capacidade interpretativa no trabalho de repertório; demonstrar interesse e acompanhar as atividades extracurriculares.

Ao nível da solução de problemas: Ter noção da espacialidade e correto uso da sala; ter noção do relacionamento interpessoal; ter capacidade para trabalhar em correções autonomamente; ter iniciativa de ver vídeos na internet sobre as propostas de repertório em estudo, sob orientação do professor.

### Conteúdos programáticos

#### Barra

##### Conteúdos do 3º ano para serem revistos/ dados:

- Battement soutenu a 90°
- Flic-flac en tournant, ½ volta
- Battement relevé lent e battement développé com transferência/passagem de uma pose para outra
- Grand rond jambe em demi-plié e em ½ ponta
- Soutenu en tournant com uma volta, partindo de 45°
- Détourné sur le cou-de-pied, en dehors e en dedans, ½ e volta inteira
- Tombé détourné, sem e com troca de cou-de-pied

---

<sup>21</sup> Este documento não se encontra disponível para consulta, tendo-nos sido gentilmente cedido pelo professor Luís Carolino.

- Pirouette de 5ª posição, en dehors e en dedans
- Grand rond de jambe en dehors e en dedans

#### **Conteúdos do 4º ano para serem dados:**

- Flic-flac en tournant, en dehors e en dedans, 1 volta
- Rond jambe en l'air, en dehors e en dedans, com terminação em plié, com plié relevé, e subindo à ½ ponta por plié relevé
- Battement relevé lent e battement développé em ½ ponta com plié relevé e com plié demi-rond jambe, en face e de uma pose para outra
- Plié relevé em todas as grand poses
- Preparação para pirouette de temps relevé, en dehors e en dedans
- Pirouette sur le cou-de-pied, sem troca, en dehors e en dedans
- Preparação para pirouette partindo de 45°, em todas as direções

#### **Centro**

##### **Conteúdos do 3º ano para serem revistos/ dados:**

- Demi-rond jambe a 45° em ½ ponta, en dehors e en dedans
- Double battement fondu, sem e com ½ ponta
- Battement fondu a 90°
- Battement soutenu a 90° em todas as grandes poses
- Battement double frappé em ½ ponta e com relevé
- 6º port de bras
- Pas de bourré simples e ballotté en tournant
- Soutenu en tournant com uma volta, partindo de 45°

##### **Conteúdos do 4º ano para serem dados:**

- Battement tendu en tournant (1/8, 1/4 e 1/2 volta), en dehors e en dedans
- Battement tendu jeté en tournant (1/8, 1/4 e 1/2 volta), en dehors e en dedans
- Rond jambe par terre en tournant (1/8, 1/4 e 1/2 volta), en dehors e en dedans
- Battement soutenu a 90° com subida à ½ ponta, en face e em todas as poses
- Battement fondu a 90° em ½ ponta, en face e em todas as poses
- Battement frappé em ½ ponta e em todas as poses
- Battement lent ou développé com demi-grand rond de jambe.
- Temps lié a 90°.
- Preparação para pirouettes de 2ª, 5ª e 4ª en dehors e en dedans.
- Glissade en tournant com ½ volta e volta inteira

#### **Allegro**

##### **Conteúdos do 3º ano para serem revistos/ dados:**

- Pas jeté com deslocamento, en face e pequenas poses, com terminação sur le cou-de-pied e a 45°
- Pas emboité a 45°, à frente
- Temps lié sauté (pequenas poses e arabesque)

- Pas ballonné em todas as direções, sem e com deslocamento
- Entrechat-quatre
- Royale (changement battu)
- Pas de chat com pernas em attitude a trás (à discrição do professor)

**Conteúdos do 4º ano para serem dados:**

- Sissonne ouverte a 45° em pequenas poses, com deslocamento
- Sissonne simples en tournant, en dehors e en dedans, ¼ e ½ volta

**Pontas**

**Conteúdos do 3º ano para serem revistos/ dados:**

- Échappé en tournant, ¼ e ½ tour, à 2ª e 4ª posições
- Pas assemblé soutenu en tournant (¼ e ½ tour), en dehors e en dedans
- Pas de bourrée dessus-dessous
- Pas ballotté en tournant, ¼ de volta
- Pas ballonné em todas as direções
- Pas tombé partindo de 45°, de uma pose a outra

**Conteúdos do 4º ano para serem dados:**

- Pas de bourrée.
- Pas de polka.
- Glissade en tournant com ½ volta e volta inteira.
- Changement em pontas, com deslocamento em todas as direções e en tournant

**Metodologias/ situações de aprendizagem/ estratégias**

- Melhorar a qualidade do alinhamento e postura com exercícios específicos no início da barra sobretudo durante o primeiro mês de trabalho.
- Melhorar a qualidade do plié usando tempos mais lentos no exercício de plié da barra.
- Solidificar o trabalho de relevé primeiro em duas pernas e depois numa perna, na barra e no centro.
- Apurar o trabalho da rotação da cabeça nas voltas (spotting), primeiro com demi-détourné e détourné, depois com glissade en tournant.
- Solidificar o trabalho de adagio com a progressivamente maior sustentação das grandes poses.
- Usar exercícios mais longos, tanto na barra como no centro, de modo a reforçar a memorização e resistência física.
- Para melhorar a qualidade do salto; usar temps d'arrêt (duplo plié) em todos os saltos (até meados de Outubro, depois introduzir gradualmente os saltos seguidos).
- Realizar saltos de «trampolim», assento em cima, para desenvolver a impulsão.
- Fazer perguntas diariamente sobre terminologia e teoria.
- Realizar sempre todos os exercícios en dehors e en dedans.

### **Avaliação**

- Avaliação contínua:
  - Realização de perguntas tanto sobre teoria como sobre aspetos técnicos durante a aula.
  - Levar o aluno a ser responsável por decorar os exercícios marcando-os para toda a turma e/ou lembrando-os para a aula seguinte.
  - Análise diária da qualidade de execução, evolução, musicalidade, expressividade, e desenvoltura.
  - Observação do comportamento e inserção no trabalho de grupo.
  -
- Realização de trabalhos de grupo em aula tendo como objetivo a qualidade de execução de passos específicos a ser apresentados à turma com espaço para discussão e comentário; avaliação de relações interpessoais, conhecimentos técnico-práticos, terminologia e comunicação.
- Realização de um teste teórico.
- Realização de um teste prático no final do período, com assistência de outros professores.