



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de dança

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do
aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

Mélanie Gonçalves Ferreira

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

setembro 2019



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de dança

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do
aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

Mélanie Gonçalves Ferreira

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

setembro 2019

Agradecimentos

*Os agradecimentos nunca são suficientes quando as pessoas são tão importantes,
ainda assim deixo-vos o meu sincero obrigada e um pedacinho de amor:*

À minha querida professora e orientadora Madalena Xavier por me ter apoiado com o seu saber ao longo do estágio e da redação do relatório final.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino de Dança pela sua dedicação em transmitirem os seus conhecimentos e por ajudarem a florescer novos professores mais competentes e conhecedores. Um grande obrigada pelo carinho, apoio e palavras amigas que me fizeram sentir melhor num momento tão delicado.

Às minhas colegas do Mestrado em Ensino de Dança que acolheram tão bem esta menina e a quem sempre ajudaram a ultrapassar as dificuldades.

Ao Lugar Presente, a todos os professores, em especial à Cátia Esteves, ao Albino Moura e à Ana Cristina Pereira por me abrirem mais uma vez as portas e me deixarem fazer parte deste Lugar novamente. Também aos alunos dos 6º, 7º e 8º anos pelo seu empenho, dedicação e por me ensinarem tanto no desenvolvimento deste trabalho.

À Desporsano Clínica do Desporto, a toda a equipa de fisioterapeutas e cirurgiões que estiveram sempre do meu lado nesta recuperação. Em especial à fisioterapeuta e amiga Fátima Ferreira pelas suas mãos, conversas e gargalhadas que durante todos estes meses tornaram os meus dias melhores. Obrigada por nunca me deixares desistir e por estares sempre lá! Nunca poderei agradecer o suficiente, afinal de contas devolveste o meu corpo à Dança!

Aos meus amigos que estiveram sempre comigo e me ajudaram a reconstruir este corpo!

Ao meu querido papá, à minha amável mamã e à minha ternurenta irmã um especial obrigado, porque vocês são sem dúvida o mais importante da minha vida!

Um dia ele disse:

Dança-te,

e eu dancei!

O meu amigo especial, Daniel Matos

Resumo

Pretende o presente documento ser o relatório de estágio realizado no ano letivo 2018/2019, previsto nas Unidades Curriculares de Estágio I e II, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança (7ª edição), ministrado pela Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A instituição escolar selecionada para desenvolver o estágio foi a Escola de Dança do Lugar Presente, situada na cidade de Viseu, com os alunos dos 6º, 7º e 8º anos do ensino artístico especializado em dança. A intervenção pedagógica foi desenvolvida na disciplina de Ateliê Coreográfico, tendo em vista um corpo total e um rosto presente. Assim, o objetivo primeiro foi dotar os alunos de competências técnicas e artísticas necessárias a um intérprete de dança contemporânea. Considerando o paradigma atual da dança contemporânea, é cada vez mais necessário tornar os alunos competentes a nível técnico, mas também a nível interpretativo, permitindo que o corpo na sua totalidade seja fonte de emoções e significados e não meramente executante, sem qualquer carga expressiva.

Assim sendo, aliado à técnica que se revela essencial, pretendeu-se consolidar o lado interpretativo e expressivo do aluno, procurando preservar a sua individualidade, também ela tão importante na dança. Desta forma, será possível aos alunos e futuros intérpretes de dança contemporânea exprimirem-se e exteriorizarem emoções, chegando ao espectador, de modo a fortalecer e a estreitar esta relação intérprete-espectador.

Desta feita, para a realização deste estágio, foi utilizada a metodologia Investigação-Ação, pelo que foram empregues diferentes instrumentos de recolha de dados, como as tabelas de observação, os diários de bordo, a vídeogravação, a fotografia e os grupos de discussão. Através destes instrumentos, tornou-se possível registar os elementos primordiais desta proposta: a expressividade e a interpretação do corpo e do rosto.

Palavras-chave: Ateliê Coreográfico; interpretação; expressividade; corpo; rosto

Abstract

This document intends to be the proposal for the internship that take place in the school year 2018/2019, intended in the Internship Curricular Units I and II, within the Master's Degree Course in Dance Teaching (7th edition), lectured by the Superior School of Dance from the Polytechnic Institute of Lisbon.

The educational institution selected to develop this internship was the Dance School Lugar Presente, in Viseu, with students from the 6th, 7th and 8th grades that attend the specialized artistic education in dance. The educational intervention was developed in the subject of Choreographic Atelier, bearing in mind a total body and a present face. Therefore, the proposal intends to endow students with technical and artistical skills necessary for an interpreter of contemporary dance. Considering the actual paradigm of contemporary dance, it is increasingly necessary to have students competent at a technical level, but also at an interpretative level, allowing the all body to be a source of emotions and meanings and not merely bodies without any expressive weight.

Combined to the technique, which is essential, it is intended to consolidate the student's interpretative and expressive side, trying to preserve something very important in dance, the individuality. This way, it will be possible for students and future dancers express themselves and exteriorize emotions that can reach the spectator, invigorating and narrowing the dancer-spectator relationship.

To achieve the proposal, an Investigation-Action methodology was used, invoking different instruments for data collection, such as, observation grids, logbooks, video recording, photography and discussion groups. Through these instruments it was possible to register the primary objectives of this proposal: the expressiveness and the interpretation of the body and the face.

Key-words: Choreographic Atelier; interpretation; expressiveness; body; face

Siglas

AC- Ateliê Coreográfico

CNB- Companhia Nacional de Bailado

EDLP- Escola de Dança Lugar Presente

PAA- Prova de Aptidão Artística

TDC- Técnica de Dança Contemporânea

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
<i>Abstract</i>	iii
Siglas	iv
Índice de tabelas	vii
Índice de figuras.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Geral.....	3
1.1 Caracterização da Instituição de acolhimento.....	3
1.2 Plano de estudos do Curso Secundário de Dança.....	5
1.3 Caracterização do público-alvo.....	7
1.4 Objetivos.....	9
1.4.1 Objetivos gerais	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
Capítulo II- Enquadramento Teórico.....	10
2.1 O corpo que dança	10
2.2 A interpretação em dança.....	15
2.3 O rosto como potenciador da expressividade	18
2.4 Ensino de Dança: o aluno intérprete	21
2.5 Composição Coreográfica- os dois lados.....	24
2.6 Relação entre a personalidade individual e a construção de uma personalidade interpretativa.....	32
Capítulo III- Metodologia de investigação.....	35
3.1 Investigação- Ação	35
3.2 Instrumentos de recolha de dados	37
3.3 Caracterização da Amostra.....	40
3.4 Plano de ação.....	43

Capítulo IV- Estágio: Apresentação e Análise dos dados.....	45
4.1 Observação estruturada.....	45
4.2 Participação acompanhada.....	48
4.3 Lecionação autónoma.....	50
4.4 Colaboração em outras atividades.....	71
Reflexões finais.....	72
Referências.....	74
Apêndices	I
Apêndice A- Exemplo da tabela de observação.....	II
Apêndice B- Tabela de Observação (Fase do estágio: Observação estruturada)	III
Apêndice C- Análise da Observação Estruturada dias 17, 24 e 31 de outubro de 2018	XIV
Apêndice D- Tabelas de observação (Fase do estágio: Pós lecionação autónoma) ...	XXI
Apêndice E- Grupo de Discussão	XXXII
Apêndice F- Entrevista e Consentimento livre e informado	XLI
Apêndice G- Pedido de autorização para recolha de imagens.....	XLV
Apêndice H- Vídeos Ateliê Coreográfico	XLVI
Anexos.....	XLVII
Anexo A- Fotografias usadas nas aulas 2 e 3.....	XLVIII
Anexo B- Frases usadas na aula 6	L

Índice de tabelas

Tabela 1. Plano de estudos do Curso Secundário de Dança.....	5
Tabela 2. Modelo de composição I.D.E.A.	28
Tabela 3. Modelo C.R.E.A.T.E.	29
Tabela 4. Constituição da turma do 6º, 7º, 8º anos do Ensino Artístico Especializado.....	40
Tabela 5. Calendarização das atividades desenvolvidas.....	43
Tabela 6. Planificação anual.....	51
Tabela 7. Fases da aula de TDC.....	52
Tabela 8. Planificação das aulas.....	57
Tabela 9. Observação estruturada 17 de outubro de 2018.....	XIV
Tabela 10. Observação estruturada 24 de outubro de 2018.....	XVII
Tabela 11. Observação estruturada 31 de outubro de 2018.....	XIX

Índice de figuras

Figura 1. Fotografia 1.....	XLVIII
Figura 2. Fotografia 2.....	XLVIII
Figura 3. Fotografia 3.....	XLVIII
Figura 4. Fotografia 4.....	XLVIII
Figura 5. Fotografia 5.....	XLIX
Figura 6. Fotografia 6.....	XLIX
Figura 7. Fotografia 7.....	XLIX
Figura 8. Fotografia 8.....	XLIX

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, segue-se o relatório de estágio que se desenvolveu no ano letivo 2018/2019. O estágio foi direcionado para a Escola de Dança do Lugar Presente na cidade de Viseu e desenvolveu-se com as turmas dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, logo os 6º, 7º e 8º anos do ensino artístico especializado em dança.

A dança contemporânea coloca o espectador em confronto com corpos em palco, levando-o, inevitavelmente, a reagir a eles. Assim sendo, o corpo humano é um meio naturalmente expressivo, porém, estas capacidades podem ser exploradas e melhoradas (Alvarez, 2010). Foi neste sentido que surgiu este estágio, porque muitas vezes o lado interpretativo revela-se mais frágil nos estudantes de dança e, conseqüentemente, nos futuros intérpretes de dança contemporânea. Considerando esta problemática, o estágio teve como objetivos levar os alunos a adquirir e a consolidar competências técnicas e artísticas que são necessárias a um intérprete de dança contemporânea, bem como desenvolver as suas capacidades interpretativas e expressivas tendo em conta o corpo e o rosto. Deste modo, nas aulas de Ateliê Coreográfico, foram realizados exercícios de forma a desenvolver e aprimorar as capacidades interpretativas, oferecendo um conjunto de ferramentas a que os alunos puderam recorrer na sua Prova de Aptidão Artística (PAA). Dando este suporte, os alunos conseguiram construir os seus projetos com mais qualidade e coerência. Ainda foi feito um trabalho de assistência e cooperação nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea.

O estágio que ocorreu paralelamente à criação deste relatório, foi de carácter individual e profissional e revelou-se um processo de evolução na formação da estagiária que lhe permitiu desenvolver as suas competências enquanto professora, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo o primeiro ano do Mestrado em Ensino de Dança.

De modo a ser construído um trabalho sólido e rico, o estágio apresenta fases de evolução que permitem fazer um *build-up* no próprio trabalho, começando com uma fase de observação estruturada, seguindo-se a participação acompanhada e progredindo para o carácter mais prático, a lecionação autónoma, onde se trabalha de modo mais aprofundado a temática seleccionada, através da implementação de exercícios e estratégias pedagógicas. Há ainda a considerar que a estagiária contou com o apoio da sua orientadora Madalena Xavier e com a professora cooperante Cátia Esteves.

O presente documento está organizado em quatro partes: numa primeira parte, é apresentado o enquadramento geral, onde é feita referência à instituição seleccionada, o plano

de estudos, seguindo-se uma apresentação do público-alvo, e os objetivos gerais e específicos do estágio.

A segunda parte corresponde ao enquadramento teórico referente aos aspetos de revisão de literatura, onde são abordados diversos temas essenciais a este estudo. São eles: as diferentes concepções do corpo que dança; as diferentes perspetivas da interpretação em dança; o rosto como potenciador da expressividade; o lado interpretativo em ensino de dança; a composição coreográfica e a relação entre a personalidade individual e a construção de uma personalidade interpretativa.

A terceira parte, incide na apresentação da metodologia adotada, a investigação-ação e o respetivo plano de ação, onde estão descritos os instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização da amostra e o plano de ação adotado.

Na quarta parte, são apresentadas e descritas todas as fases do estágio, começando pela Observação estruturada, a Participação acompanhada, a Lecionação autónoma e a Colaboração em outras atividades. Depois são apresentadas as reflexões finais.

Por fim, é apresentada a listagem de todas as referências necessárias para a realização do presente documento e ainda os apêndices e anexos.

É importante acrescentar que sempre que é feita referência às aulas e respetiva numeração, o leitor deve considerar a Tabela 8. Planificação das aulas, no Capítulo IV- Estágio: Apresentação e Análise dos dados, onde estão especificados os exercícios desenvolvidos em cada uma das aulas. Há ainda a reter que nas citações diretas em que não apareça a paginação, tal decorre da inexistência da mesma na fonte consultada.

Desta feita, segue-se uma análise mais pormenorizada do que foi implementado em situação de estágio.

Capítulo I- Enquadramento Geral

1.1 Caracterização da Instituição de acolhimento

A Escola de Dança Lugar Presente é uma escola de dança localizada no distrito de Viseu. Foi fundada em 2005, como parte integrante de um projeto de formação da Companhia Paulo Ribeiro que já se encontrava estabelecida desde 1998, no Teatro Viriato, na mesma cidade (Lugar Presente, 2018). Esta instituição é "(...) um estabelecimento de ensino particular com a autorização definitiva de funcionamento nº4/ EPC/ Centro/ 2014, por parte da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE) do centro, sendo a sua entidade titular a Companhia Paulo Ribeiro- Associação Cultural." (Lugar Presente, 2018, p.2).

Nesta instituição existe uma oferta de formação regular em formato de cursos livres, tanto em teatro como em dança, há ainda um regime de ensino artístico especializado em dança. No caso do ensino artístico especializado em dança, proporciona uma formação quer no ensino básico quer no secundário, dando a possibilidade aos alunos de terem uma formação de 8 anos, permitindo-lhes "(...) receber uma formação de qualidade, adequada a um futuro intérprete de dança." (Lugar Presente, 2018, p.2). Assim sendo, "O Lugar Presente é uma escola de dança cuja principal missão é a de desenvolver a formação em dança (...) na região de Viseu, especialmente no que diz respeito à oferta do ensino artístico especializado." (Lugar Presente, 2018, p.2). A escola apresenta um modelo que segue a matriz artística da própria Companhia Paulo Ribeiro, "(...) assegurando uma abordagem pedagógica que enfatiza uma formação eclética e multifacetada, típica das artes performativas e da dança na contemporaneidade." (Lugar Presente, 2018, p.2). A proximidade física da escola ao Teatro Viriato e à Companhia Paulo Ribeiro permite aos alunos adquirirem mais experiência na área do espetáculo, contactando desde cedo com o trabalho artístico profissional a nível nacional e internacional.

A escola também tem protocolo com a Escola Secundária Emídio Navarro, permitindo um ensino articulado com os alunos do 3º ciclo e do secundário e a Escola Básica Grão Vasco tem um protocolo que oferece um ensino articulado aos alunos do 2º ciclo. Para além destas duas instituições escolares, o Lugar Presente tem vindo a estabelecer contacto com outras escolas, principalmente escolas do 1º ciclo que se situam nas redondezas, proporcionando atividades ligadas à dança e ao teatro (Lugar Presente, 2018).

Aliado do ensino artístico especializado em dança, a escola ainda oferece um conjunto de cursos livres, workshops e oficinas que permitem chegar a mais crianças, jovens e adultos. Há ainda uma preocupação com ofertas educativas específicas, considerando que, muitas

vezes, a escola recebe alunos com necessidades educativas especiais e, neste sentido, a escola procura apoiar e dinamizar atividades que possam ser usufruídas por todas as crianças, jovens e adultos. O corpo docente da escola é constituído por professores com habilitação específica ou em vias de terminar essa mesma formação profissional para a docência. Para além disto, ainda incorpora docentes que se mantêm integrados em projetos artísticos, promovendo um ensino mais atual e necessário à formação de um intérprete em dança contemporânea (Lugar Presente, 2018).

Através do ensino artístico especializado em dança, pretendem “(...) desenvolver no aluno o gosto pela dança e cultura (...) proporcionar um conjunto variado de experiências artísticas e performativas (...) estimular (...) as aptidões técnicas e artísticas (...) Proporcionar (...) um contato com o meio artístico e profissional (...)” (Lugar Presente, 2018, pp. 8-9).

Desta feita, a missão da EDLP (Escola de Dança do Lugar Presente) passa por “(...) prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da Escola, promovendo uma atitude cooperante com a comunidade educativa e local.” (Lugar Presente, 2018, p.6).

1.2 Plano de estudos do Curso Secundário de Dança

A EDLP ficou, a partir do ano letivo 2014/2015, com o Curso Secundário de Dança, permitindo-lhe ampliar a oferta pedagógica até então. Este curso tem a duração de 3 anos, permitindo aos alunos que vão iniciar o 10º ano de escolaridade ingressar através de uma audição. Para além disto, o curso é ministrado em regime articulado com a Escola Secundária Emídio Navarro e tem direção pedagógica de Ana Cristina Pereira (Lugar Presente, 2018).

Através deste curso os alunos têm à sua disposição um conjunto de disciplinas que lhes permite adquirir as competências técnicas e artísticas necessárias a um profissional na área da dança. O plano de estudos foi criado ao abrigo da Portaria nº243-B/2012, de 13/08 e o mesmo "(...) estrutura-se em três componentes de formação (geral, científica e técnica-artística), contemplando ainda a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) no 12º ano." (Lugar Presente, 2018, p. 9).

Assim sendo, segue-se um quadro onde são apresentadas as disciplinas que constituem os três anos do curso secundário de dança:

Tabela 1. Plano de estudos do Curso Secundário de Dança

Plano de estudos do Curso Secundário de Dança			
Disciplinas	10º ano de escolaridade 6º ano do ensino artístico especializado	11º ano de escolaridade 7º ano do ensino artístico especializado	12º ano de escolaridade 8º ano do ensino artístico especializado
Técnica de Dança Clássica	4	4	5
Técnica de Dança Contemporânea (inclui repertório)	6	6	7
Oferta Complementar	1	1 (Opção: composição ou técnicas teatrais)	1 (Opção: composição ou técnicas teatrais)
História e Cultura das Artes	1,5	1,5	1,5
Música	1	1	1
Formação em Contexto de Trabalho	-	-	132

Nota: Todas as aulas são de 90 minutos.

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

Ao longo dos três anos, as disciplinas do ensino secundário vão diminuindo, dando espaço a uma maior interação com as diferentes disciplinas ligadas à área da dança, permitindo que os alunos possam melhorar e aprofundar os seus conhecimentos técnicos e artísticos.

Neste sentido, o estágio foi realizado com os alunos dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, 6º, 7º e 8º anos de ensino artístico especializado em dança na disciplina de AC (Ateliê Coreográfico) e TDC (Técnica de Dança Contemporânea). Através do contacto com os alunos em duas disciplinas que se complementam, tornou-se possível aprofundar a temática e proporcionar aos alunos mais conhecimentos e instrumentos para melhorarem a sua interpretação enquanto intérpretes.

1.3 Caracterização do público-alvo

Considerando o tipo de trabalho que se pretendia desenvolver, o público-alvo escolhido foram os alunos dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade/ 6º, 7º e 8º anos do ensino artístico especializado, uma vez que os alunos já tinham as suas capacidades técnicas e artísticas mais desenvolvidas e porque existia uma maior maturidade para perceberem e interiorizarem um trabalho intimamente ligado à interpretação no contexto da composição coreográfica.

Assim sendo, foi importante compreender as características dos discentes com quem se desenvolveu o estágio. Os discentes tinham idades a partir dos 15 anos, logo encontravam-se numa etapa do desenvolvimento designada de adolescência. Esta etapa situa-se entre os 11 e os 21 anos e corresponde a vivências e descobertas que vão ocorrendo quer no seu corpo quer à sua volta. Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), adolescência vem da palavra *adolescere* que significa amadurecer e este conceito "(...) relaciona-se com o crescimento físico, psicológico, social e humano do indivíduo." (p.66).

Nesta etapa de desenvolvimento, os adolescentes estão mais voltados para si mesmos, na procura de definir aquilo que são, o que leva a alguma confusão de quais são os seus papéis na sociedade. Porém, esta pesquisa do seu *self* revela-se essencial para que o jovem consiga definir-se e criar uma identidade¹ própria (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). É de considerar que entre os 15 e os 17 anos há uma maior ocorrência do negativismo e de instabilidade (Hotyat, 1978).

A interação com os outros revela-se um ponto essencial no desenvolvimento desta etapa, uma vez que as relações permitem criar uma identidade pessoal e desenvolver um sentimento de pertença com um determinado grupo. Assim sendo, estabelecer amizades, experienciar emoções e sentimentos, adotar certas atitudes e comportamentos são importantes para "(...) o desenvolvimento e consolidação da identidade pessoal do adolescente." (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.76). Dá-se assim um desenvolvimento na sua maturidade e no relacionamento interpessoal. É também nesta etapa que o desenvolvimento moral e dos valores tem um papel importante, Sprinthall e Collins (1999), citados por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) referem que nesta fase se dá "O início do pensamento formal, da capacidade de abstração e da capacidade para distinguir o eu dos outros e o sujeito do objetivo influência (...) o modo como os adolescentes se percecionam e a forma como se compreendem." (p.78). Se por um lado, entre os 15-17 anos ainda há uma construção do pensamento lógico, a partir desta idade, este pensamento fica mais afinado e as emoções

¹ "Identidade: definição consistente do *self*, como única e pessoal, através de papéis, atitudes, crenças e aspirações." (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.73).

revelam a sua sensibilidade estética e começam a construir amizades mais duradoras e verdadeiras (Hotyat, 1978).

Desta feita, tendo em conta a temática, considerou-se mais proveitoso trabalhar com os alunos do secundário pela necessidade de uma maior maturidade, capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo e porque existe uma maior compreensão daquilo que é a dança como objeto artístico.

Em suma, como o autor Hotyat (1978) refere, é a partir dos 15 -17 anos que há um “Despertar da intuição artística adulta (...) Mais acentuado desejo de autonomia (...) Afinamento do registo da sensibilidade.” (p.221). É também a partir desta etapa que o pensamento se modifica e começa a surgir uma preocupação com o futuro, de modo que começam a estabelecer um possível plano de vida.

1.4 Objetivos

Enquanto aluna e intérprete de dança, a estagiária deparou-se muitas vezes com coreógrafos que estavam mais focados nos aspetos técnicos, descorando muitas vezes o lado interpretativo. Acreditando que tal como faziam propostas para desenvolver e melhorar o movimento e técnica, também deveriam focar-se e propor exercícios que tivessem como objetivo aprimorar a interpretação e expressividade. Neste sentido, a estagiária decidiu criar um conjunto de exercícios que visavam desenvolver o lado interpretativo dos alunos.

Assim sendo, através deste estudo pretendeu-se dotar os alunos de capacidades interpretativas, aliadas às suas capacidades técnicas.

1.4.1 Objetivos gerais

Os objetivos gerais passaram por:

- Proporcionar a aquisição e consolidação de competências técnicas e artísticas necessárias a um intérprete de dança contemporânea;
- Promover o desenvolvimento de capacidades interpretativas e expressivas tendo em conta o corpo na totalidade e a expressão facial;

1.4.2 Objetivos específicos

Com os objetivos específicos pretendeu-se:

- Implementar abordagens diversificadas de exploração do movimento incidindo na abordagem interpretativa do aluno;
- Promover a auto-perceção das capacidades interpretativa do aluno;
- Possibilitar uma pesquisa individual do movimento, realçando o sentido interpretativo do mesmo;
- Abordar os diferentes métodos de composição coreográfica, incidindo na capacidade interpretativa individual;
- Proporcionar a observação e reflexão do trabalho, individual ou em grupo, possibilitando a análise dos mesmos, no que respeita à abordagem coreográfica e interpretativa;
- Compreender a personalidade individual e proporcionar a pesquisa e construção de uma personalidade interpretativa.

Capítulo II- Enquadramento Teórico

2.1 O corpo que dança

“(…) de que falamos quando falamos de corpo?” (Almeida, 1996, p.2)

Desde que um indivíduo nasce, inicia-se a complexa tarefa de como usar o corpo. Tal é visível na forma como o bebé explora as diferentes capacidades do seu corpo, desde gatinhar até andar. No entanto, estas e outras ações são diferentes de sociedade para sociedade, uma vez que o homem se comporta de diversas maneiras, tendo em conta os aspetos socioculturais onde está inserido. Desta forma, o desenvolvimento físico é cultural, tal como o fenómeno biológico, portanto, como um indivíduo caminha ou está de pé difere de sociedade para sociedade (Thomas, 1993). A construção e a participação de um indivíduo na sociedade fazem-se por intermédio da incorporação. A incorporação consiste na memorização, neste caso, a técnica resulta da imitação do outro, como sendo um espelho; da experiência, ou seja, tentativa e erro; da criatividade, ao adaptar o movimento ao corpo e interpretá-lo subjetivamente (Fazenda, 1996).

As técnicas corporais e de acordo com Mauss (1974) são o conjunto de “(…) maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se dos seus corpos.” (p.211), isto serve tanto para as técnicas corporais quotidianas como andar, correr, escalar, como para as técnicas corporais usadas na dança, assim torna-se perceptível que “O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem (...)” (Mauss, 1983, p. 372 citado por Fazenda, 1988, p.19). Ao longo da história da dança o corpo foi sendo visualizado e usado de diferentes formas pelas várias técnicas de dança. Deste modo, o ato de dançar está intimamente relacionado com as técnicas corporais, isto é, a forma como o Homem se serve do próprio corpo (Fazenda, 1988). Se por um lado, a técnica de dança clássica molda o corpo para a verticalidade, as técnicas de dança moderna e contemporânea rompem com estas ideias e levam o corpo para o chão, valorizando também a queda e a projeção desse corpo na horizontal. É na dança do século XX que o corpo se renovou e passou a existir “(…) um corpo que se pode contrair, que se torce e dobra, que toca e utiliza o chão, que se projeta também na horizontalidade.” (Fazenda, 2012, p.64). Loie Fuller, Isadora Duncan, Rute St.Denis foram algumas das pioneiras nesta nova ideia de corpo na dança.

A historiadora de dança Susan Leigh Foster apresenta uma nova perspetiva do corpo, que define como sendo o ‘corpo de ideias’. Interessa compreender melhor o que é este ‘corpo de ideias’. Consiste num corpo resultante de um treino diário com foco numa ou em várias

técnicas de dança, que têm como suporte a orientação de um professor (Fazenda, 2012, p.68), neste sentido, a teórica vê este ‘corpo de ideias’ como resultado de um conjunto de experiências que só são possíveis através de métodos e técnicas que permitem cultivá-lo. Considerando tudo isto, o corpo é moldado tendo em conta uma determinada técnica de dança, uma vez que

(...) cada técnica de dança pressupõe um programa de desenvolvimento de força, da flexibilidade, do alinhamento, do ritmo e do equilíbrio; desenvolve determinadas qualidades de movimentos e o virtuosismo; coloca a ênfase em certas partes do corpo e relações entre si. (Fazenda, 2012, p.68).

“O corpo humano é estruturado em impressão/ expressão, percepção, internalização/externalização e ação/ reação, o corpo traduz-se em movimento. O físico e o psíquico estão totalmente interligados quando o corpo se coloca como intérprete durante a dança.” (Carmo, 2016, p.228). Assim sendo, percebe-se que o trabalho de um intérprete de dança contemporânea passa por procurar e ultrapassar os limites e encontrar a expressividade através do seu próprio corpo ou recorrendo a estímulos que permitam despertar essa expressividade. Neste sentido, o corpo que dança estabelece uma relação íntima entre o próprio Homem e o universo, há assim a necessidade de vivenciar e experienciar através do próprio movimento.

Para os mais diversos coreógrafos, o corpo é visto como uma ferramenta com diferentes capacidades e funcionalidades. Para Martha Graham a dança “(...) revelava «a paisagem interior que é a alma do homem» (...)” (Graham, 1991, p.4, citado por Almeida, 1996, p.150), assim sendo, o corpo para esta coreógrafa e bailarina era tradutor de uma dança predominantemente narrativa. Em oposição, Merce Cunningham procurava movimentos despromovidos de significados e intenção comunicativa, estava-se perante um corpo mias abstrato, neutro e objetivo.

Por outro lado, para Steve Paxton,

(...) o corpo tem uma inteligência própria cabe através da dança despertá-la (...) é o corpo quem fornece as soluções de movimento durante uma performance, e não a mente, até porque, segundo Paxton, o corpo «pensa mais depressa do que a mente». (Almeida, 1996, p.150).

É com esta visão de corpo que Paxton acreditava que todo e qualquer corpo era capaz de dançar, porque estava-se perante a visão de um corpo ‘natural’, ou seja, um corpo que

recorre aos seus 'reflexos naturais' para responder aos desafios que lhe são propostos. Isadora Duncan também defende um corpo 'natural', na medida em que há uma "(...) focalização na individualidade do corpo e do seu movimento concebida a partir de um retorno à natureza (...)" (Almeida, 1996, p.147). Há para Duncan uma associação há verdade da alma, enquanto para Paxton é a verdade do corpo. Estes dois modelos de corpo 'natural' têm de se ter em consideração e ambos são possíveis de serem ensinados e, embora sejam modelos diferentes dos outros, também são construídos tendo por base a incorporação de práticas, formas, valores e significados.

Loie Fuller foi outra bailarina e coreógrafa que se destacou por criar uma ligação entre as suas danças e as tecnologias, através da luz e das imagens que em conjunto com o movimento levavam a uma nova visão do corpo. Os coreógrafos Mary Wigman, Rudolf Laban e Pina Bausch quebraram barreiras entre o que é a Arte e a vida, ou seja, o quotidiano e a identidade de cada intérprete passa a ser matéria de trabalho e de exploração.

O coreógrafo suíço Gilles Jobin, por exemplo, procura para as suas peças corpos jovens e atléticos. Assume a necessidade de uma grande exigência técnica, na medida em que há uma "(...) técnica de peso, precisão e limpidez. Os pés sabem onde pisam e como pisam. A mecânica do corpo é natural, biomecânica, orgânica, não no sentido de fazer como quer, mas de encontrar um trajeto simples, curto." (Simas, 2011, p.63). Como o coreógrafo Gilles Jobin refere numa entrevista a Simas (2011), "(...) the body is a powerful "brain tool". It tiggers many images, many experiences. This is why some scenes can be impossible to watch, because we project ourselves in the violated body (...)" (p.61), assim sendo, a 'violência' deste corpo exposto, revelador de si próprio leva-nos a uma ideia clara de que a dança é movimento e é expressão, onde todo o corpo se encontra envolvido, desde os músculos aos ossos, aos sentimentos e emoções. Conjugando estes fatores, o espectador recebe informações que não têm de ter um significado explícito, porém há o sentir e o experienciar de diferentes sentimentos e emoções. Tal ocorre, porque cada vez mais, os coreógrafos e intérpretes possuem um leque bastante alargado que abrange conhecimentos de diferentes áreas, culturas e artes o que proporciona a conceção de coreografias repletas de significado para o espectador. Em suma, "(...) mesmo quando o movimento do corpo é despromovido de intencionalidade expressiva e emotiva, o corpo não é, nunca, significativa e emocionalmente neutro, nem para os participantes nem para os observadores." (Almeida, 1996, p. 151).

Merleau-Ponty refere que a mente e o corpo são um conjunto, pelo que "O corpo vê e é visto, ouve e é ouvido, etc." (Almeida, 1996, p.11), considerando isto, o corpo é um ser sensível e sensório, comunicativo e inteligente.

Com a Nova Dança Portuguesa vê-se o corpo ganhar uma nova dimensão, uma nova presença. Por exemplo, com Vera Mantero, Rui Horta, João Fiadeiro, Francisco Camacho e

Madalena Victorino, o corpo passa a estar nu fisicamente, mas também despido da procura do belo, o corpo abre-se ao mundo e a novas perspetivas, o corpo passa a ser o ponto de partida e de chegada para a criação de novos movimentos e de novos caminhos (Mortari, 2013). Nota-se que estes novos corpos eram alvos de pesquisa e de exploração não negando a técnica, mas antes apoderando-se de mais competências que os tornassem mais complexos e diversificados.

Considerando que as técnicas capacitam os corpos com diferentes competências e ferramentas, atualmente, o intérprete de dança procura um 'corpo versátil', na medida em que é dotado de várias técnicas, sem adotar uma única estética. Este 'corpo versátil' é "(...)" competente em vários estilos e técnicas que, não inventando propriamente uma técnica, se individualiza estilisticamente, pela forma como combina várias práticas e saberes (...)" (Fazenda, 2012, p.74). O facto de muitos intérpretes adotarem este corpo, vem da necessidade de responderem as exigências coreográficas atuais e da necessidade de serem flexíveis.

Há um interesse profundo por este corpo contemporâneo, pois é este que permite a descoberta e a transformação, encontrando-se em constante renovação, pelo que o intérprete não deve preocupar-se em inventar um corpo, mas sim em ir construindo e aprofundando o seu próprio corpo que é produto das suas vivências e dos *inputs* exteriores, tornando-se num corpo singular e em constantes alterações.

O corpo do intérprete é aquele que executa e sente. O intérprete surge como uma ferramenta que materializa, é ele que faz, que reproduz corporalmente o que o coreógrafo pretende. Considerando isto os intérpretes "(...)" imprimem as suas marcas corporais aos movimentos que fazem - afinal, emprestam os seus corpos para executar as peças." (Siqueira & Siqueira, 2004, p.64), pelo que há uma relação entre aquilo que é pedido pelo coreógrafo e a 'bagagem' que esse corpo incorpora através das suas experiências. Todavia, e segundo Louppe (2012), na obra o intérprete não deve ser visto apenas como uma ferramenta de representação do que o coreógrafo pretende. Há assim corpos que se fundem e projetam a sensibilidade do coreógrafo através dos seus corpos também eles repletos de histórias "(...)" os corpos multiplicam-se." (Louppe, 2012, p. 81). Considerando isto, há por um lado um intérprete que executa os movimentos que são resultado do processo de criação com o coreógrafo, bem como de todas as vivências que estão inerentes a ambos: coreógrafo - intérprete.

Desta feita, e segundo Bauman e Carvalho (2005), citados por Pinto (2016), o corpo é "Um arquivo que contém também nossas experiências, memórias que estão inscritas no corpo que somos, que viveu e vive momentos de dor, alegria (...) cansaço, amor e vitórias" (p.14),

através desta afirmação, compreende-se que há a tal estreita relação entre a individualidade e as vivências do próprio intérprete.

O corpo tem sido o cerne absoluto na Arte coreográfica: é o seu instrumento principal. É usado pelo coreógrafo para projetar além do virtuosismo técnico do intérprete; as relações humanas, os problemas sociais e todo um tecido emotivo e dramático. (Simas, 2011, p.8).

Como resultado disto, o corpo do intérprete atinge e toca o corpo do espectador. Graças aos vários coreógrafos que ao longo de gerações foram explorando o corpo e as suas várias competências além dos virtuosismos técnicos, passou a ter-se um corpo levado até aos seus limites, como nunca tinha acontecido. Passa a existir, por exemplo um corpo nu em palco, livre de receios, pudores e artificialismos.

2.2 A interpretação em dança

Um dos pontos mais comuns no quotidiano é, sem dúvida, a palavra que toma lugar através da fala. Permite a expressão de sentimentos e emoções que muitas vezes são difíceis de mostrar através do próprio corpo (Leite, 2013). Segundo De Lu (1977), a própria sociedade é responsável por criar uma repressão na exteriorização dos sentimentos e emoções através do próprio corpo. De Lu (1977) dá ainda o exemplo da agressividade e da dificuldade que é levar-se o corpo até ao limite e deixar que o mesmo possa exteriorizar sem se sentir oprimido ou desconfortável por não ser considerado correto, ainda que tenha vontade de o fazer.

Assim sendo, o corpo encontra-se enjaulado dentro de si próprio e daquilo que sente, havendo receio dos julgamentos que advirão de um extravasar de sentimentos e emoções. Porém, se o corpo for adquirindo mais vocabulário torna-se mais capaz de se libertar e “Libertar o corpo seria neste caso fornecer-lhe meios de expressão.” (De Lu, 1977, p.23), tal é possível através da dança que permite um trabalho não só corporal como também expressivo. O corpo fica mais completo e cria uma própria linguagem, sem ser só através da palavra, uma vez que o corpo e a expressão também falam. Para isto acontecer é necessário que exista disponibilidade, logo “Não se trata de nos dominarmos ou distanciarmos, mas, pelo contrário, de nos deixarmos ir.” (De Lu, 1977, p.23).

De acordo Stanislavski (2000), muitas vezes encontram-se bailarinos “(...) cujas atitudes são artificiais (...) Encaram os movimentos como inteiramente desprovidos de conteúdo. Julgam as formas desprovidas de significação (...)” (p.55), ou seja, até que ponto existe uma relação íntima entre os movimentos e a própria expressividade e interpretação dos mesmos?

No caso de um ator ou de um bailarino, considera-se que deverá existir uma significação associada aos movimentos, porém os mesmos devem ser a continuação de experiências íntimas e pessoais, através da relação entre a personagem e o ‘eu’ atribui-se ao movimento mais qualidade e passa a fazer parte do próprio ‘eu’. Este encontro entre o ‘eu’ e o próprio bailarino revela-se crucial no ato de dançar, pois só assim se torna possível a corporização das vivências do sujeito, desta forma, os movimentos, os gestos passam a adquirir significado.

A Arte não pode ser uma “(...) estrutura vazia (...)” (Lima, 2006, p.13), uma vez que é necessário haver um significado para cada obra. Pressupõem-se que um movimento não seja um mero fenómeno físico, onde há apenas a deslocação de um corpo num dado espaço e tempo, o movimento deve sim construir uma ligação com o mundo que o rodeia tornando a Arte numa forma de diálogo.

Uma outra perspetiva é a do autor Bresnahan (2015), para quem a interpretação em dança pode estar organizada em quatro categorias gerais. A primeira categoria está relacionada com as teorias subjetivistas, ou seja, há uma relação íntima entre a expressão e a emoção do ser

humano que realiza a dança. A segunda corresponde às teorias naturalistas que relacionam a natureza e o próprio movimento. A terceira está associada a teorias expressionistas que defendem que a dança torna-se expressiva através do seu conteúdo. A quarta é a teoria semiótica, que refere que é a estrutura formal de uma dança que a torna expressiva. Ainda que apresente estas quatro teorias, o autor refere que este é um assunto que ainda gera muita controvérsia, porém, acredita que a dança consegue expressar sentimentos através dos próprios movimentos, sem ser necessário qualquer intervenção dos sentimentos pessoais e expressões faciais.

Segundo Lavender (1995), o conceito interpretação revela-se difícil de compreender, uma vez que uma das problemáticas que se coloca é "(...) what the artist is or was "trying to say" in the work." (p. 26). Um artista tem na sua cabeça o significado daquilo que está a transmitir ou a expressar através do seu trabalho, porém, também é possível determinar o que o próprio artista está a transmitir. Se, primeiramente, os significados estão na cabeça e no 'coração' do próprio artista, durante o processo criativo os mesmos são transportados e codificados para o lado físico do próprio movimento.

Há ainda a destacar que embora muitos artistas descubrem os significados e a intenção do material que estão a trabalhar antes e durante o processo criativo, existem outros que só depois da conclusão de todo o processo é que chegam a um "(...) symbolic, and expressive qualities (...)" (Lavender, 1995, p. 26) do próprio trabalho. Assim, dá para se perceber que a interpretação é um processo ativo e não passivo, através da criação de significados que tornam mais profundo o próprio trabalho artístico. Por exemplo, para a coreógrafa Pina Bausch era necessário compreender profundamente as pessoas para se conseguir aproximar de uma verdade mais real e, embora, não soubesse muitas vezes o que procurava, conseguia senti-lo quando o via, quando era resultado desta ligação entre o intérprete e a sua própria pessoa (Galhós, 2010).

Para Dantas (1999), citado por Lima (2006), as técnicas são produto de evoluções do contexto sociocultural e dos valores éticos e estéticos. Neste sentido, também o bailarino é produto do contexto sociocultural e dos valores éticos e estéticos em que se insere, porém, os mesmos também se educam e transformam, possibilitando um cruzamento entre a técnica e a expressividade corporal e facial. Desta feita, o corpo é composto por "(...) gestos e palavras, perceções e procuras (...)" (De Lu, 1977, p.24) que se revelam naturalmente, sem haver necessidade de o controlar e conduzir ao que se pretende.

Na dança, as emoções e a expressividade devem ser uma experiência estética, não só para o próprio intérprete, mas também para o espectador. A beleza do movimento físico é esteticamente apreciada em diversas áreas, porém não quer dizer que seja Arte, uma vez que uma obra de Arte é um conjunto de diferentes elementos que se interligam. Há a necessidade

de criar tendo em conta uma ideia ou uma emoção, como é o caso da dança que pode ser um retrato de situações, acontecimentos, pessoas ou emoções.

Smith-Autard (2010) ainda defende que

(...) sincerity of interpretation is essential to be convincing the dancer does not actually feel what the dance reflects (...) the carefully selected movement content is an abstraction from actual feeling or happenings to suggest meanings that are significant (...) (p.7).

O lado interpretativo pode ser fortemente influenciado por sons, músicas ou outros, alterando a dinâmica da própria dança, podendo torná-la pura imitação em termos da qualidade ou a associação de ideias ao estímulo auditivo proposto o que pode despertar um lado interpretativo, emocional ou cómico.

Há na dança um motivo principal que é a interpretação do próprio movimento que tem uma motivação ou ideia por trás, essa mesma interpretação do movimento tem uma identidade em termos de ação, qualidades, espaço e relações. Mesmo que dois intérpretes tenham a mesma formação e o mesmo treino, as suas experiências pessoais influenciam o seu lado interpretativo. Em suma, para Smith-Autard (2010):

A good performance, however, depends on how far the dancer has made the dance his or her own. Individual interpretation of the piece is an important aim and work towards integration of the style and expression intrinsic to the choreography with the style and expression of the performer (...) (p.204).

Desta feita, a expressividade na dança revela-se no ato comunicativo do artista para com o espectador, uma vez que existe a confluência entre as várias componentes necessárias para a criação de um espetáculo completo e consistente, onde o intérprete produz significados que são transportados até ao espectador (Alvarez, 2010), em suma, o intérprete "(...) must learn to see more, to hear more, to feel more" (Sontag, 2009, p. 14).

2.3 O rosto como potenciador da expressividade

A cabeça, mais propriamente o rosto, é uma das partes do corpo que potencia a expressividade de um bailarino. Nesta estão presentes quatro dos cinco sentidos como a audição, a visão, o olfato e o palato, que permitem potenciar o lado interpretativo e do movimento do intérprete (Tufnell & Crickmay, 2006).

No rosto ainda existem 43 músculos que permitem expressar diferentes estados emocionais. O psicólogo norte-americano Paul Ekman desenvolveu estudos sobre as expressões faciais no Homem, “(...) chegando ao número da impressionante variedade de 10.000 tipos de expressões diferentes, sendo 3.000 relacionadas a sentimentos.” (Alcofra, 2014, p.35). Ekman defende ainda sete emoções básicas que são a tristeza, a raiva, a surpresa, o medo, a alegria, o nojo e o desprezo. Os músculos faciais são responsáveis pela criação dessas expressões faciais, que estão muitas vezes associadas a emoções.

A manifestação de emoções é muitas vezes involuntária e leva ao “(...) acionamento da musculatura facial (...)” (Alcofra, 2014, p.35), assim sendo, o rosto é um dos pontos a ter em consideração quando se fala em expressividade e interpretação. Ainda assim, além do rosto e de todo o seu potencial expressivo, é importante considerar-se que também o corpo é expressivo, sendo necessário criar-se uma simbiose entre os dois e, assim sendo, “(...) a cabeça não se substitui à expressividade do corpo como um todo, ela própria torna-se corpo, peso, matéria.” (Louppe, 2012, p.74). Segundo Jowitt (1994), citada por Alcofra (2014) refere que o corpo “(...) nunca pode ser um intermediador neutro. Nunca é inexpressivo.” (pp.41-42). Torna-se então necessário compreender-se o que é a expressividade, segundo Alcofra (2014), a expressividade “(...) está ligada à expressão da intenção dramaturgical do espetáculo (...) revela a intenção do todo, com foco não só na forma e no corpo do bailarino que se move (...)” (p.42).

O bailarino deve ser visto como um indivíduo com a sua identidade e com todo o seu *background*. Por exemplo, para a coreógrafa Pina Bausch, a expressividade vem do universo pessoal e individual de cada intérprete e é de tal forma pessoal e visceral que muitas vezes o espectador não sabe se o que vê é real ou mera ficção.

Houve coreógrafos, nomeadamente Cunningham que por sua vez procuravam um “(...) rosto neutralizado, sem caracterizações de personagens ou representações, sem variações tônicas ou deformações na expressão do rosto.” (Alcofra, 2014, p.62). Para este coreógrafo, o corpo era neutro, não era revelador de emoções, mas meramente “(...) passageiro e espectador das visões do mundo (...)” (Louppe, 2012, p.80). As duas perspetivas anteriormente descritas revelam-se distintas, mas válidas na forma como a interpretação pode ser vista.

Recorremos à autora Alcofra (2014), para nos adiantarmos num ponto que será desenvolvido posteriormente, o intérprete – criador, pois a mesma acredita que “Pensar na relação direta entre expressão do rosto e expressividade do indivíduo só acontece, ou pelo menos é mais óbvia, quando o intérprete é também criador (...)” (p.110), através desta afirmação percebemos a importância que é a de envolver ativamente o intérprete no ato de criar. Ainda assim, percebe-se que a interpretação não depende somente do intérprete, mas também do que o próprio coreógrafo pretende. Assim sendo “(...) a expressão do indivíduo não como panfleto identitário, mas como experiência (...)” Alcofra, 2014, p.110), ou seja, a experiência torna-se também ela expressão.

De acordo com Pinto (2016), a expressividade é um termo muito usado em dança, todavia pertence ao domínio da psicologia comportamental. Desta forma, de acordo com Dinis, Gouveia Xavier (2011), entende-se por expressividade emocional “(...) um conjunto de mudanças comportamentais que tipicamente acompanha as emoções (e.g. a expressão facial- sorrir, franzir o sobrolho, chorar; a postura- esbracejar)” (p.112). Segundo Cassidy, Stifter, Parke e Fox (1995), citados por Dinis, Gouveia e Xavier (2011) a expressividade é um “(...) padrão ou estilo persistente na exibição de expressões verbais e não verbais que parece estar frequentemente, mas nem sempre, relacionado com a emoção.” (p.112).

Para Kring e colaboradores (1994), citados por Dinis, Gouveia e Xavier (2011), a expressividade emocional está intimamente relacionada com a manifestação exterior de emoções, existindo diferentes canais para expressar essas mesmas emoções, como o rosto, a voz e os gestos. Contudo, é necessário salvaguardar as diferenças individuais de cada pessoa.

Um outro conceito que está associado é a *emocionalidade* (Dinis, Gouveia e Xavier, 2011, p.113), que corresponde a uma mudança entre estados emocionais neutros ou positivos para um negativo, ou então, a disponibilidade que o indivíduo tem para expressar emoções positivas ou negativas. Expressividade está então relacionada com os estados emotivos do Homem.

As emoções podem ser definidas como emoções primárias e emoções secundárias. As emoções primárias consistem nas expressões faciais, nos comportamentos habituais e padrões psicológicos, e as emoções secundárias correspondem aos estados emocionais mais intensos e que proveem de processos cognitivos que podem ser conscientes ou não. Considerando que a dança é resultado de uma estreita relação entre o movimento e a expressividade, então estão presentes quer as emoções primárias, quer as emoções secundárias (Kalatha e Cridakis, 2013, citados por Pinto, 2016).

Na dança, a expressividade é visível a dois níveis. Um corresponde a um corpo que tem uma expressividade e presença que lhe é natural e outro que é a expressividade resultante

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

da composição artística. Há assim, uma clara ligação entre a técnica e a expressividade (Alvarez, 2010). Como será referido no próximo tópico, e segundo Pinto (2016), “A técnica consubstancia a expressividade e vice-versa” (p.15), ou seja, ambas existem e coexistem no mesmo corpo.

2.4 Ensino de Dança: o aluno intérprete

“A educação no âmbito da Dança é sinonimo de uma resposta pedagógica de qualidade adquirida ao longo da vida.” (Monteiro & Moura, 2007, p.13)

Tal é necessário porque as Artes estão em constante renovação e alteração, o que obriga a uma aprendizagem contínua, para que o artista também se mantenha informado e renovado. Para além de um professor das Artes ter de se manter informado, também deve trabalhar em conjunto com outros professores, das mais diversas áreas, criando a interdisciplinaridade que se revela fundamental na aprendizagem. Resumidamente, “(...) só um formador com acesso a uma educação contínua, culto e aberto à contemporaneidade pode partilhar esta vitalidade com os seus estudantes.” (Monteiro & Moura, 2007, p.14).

Para além das capacidades inerentes à prática da Dança que o professor tem de transmitir ao aluno, também a autoestima e a motivação devem fazer parte deste currículo que é a vida de um artista, uma vez que estes também são fundamentais na criação de um intérprete mais capaz e forte psicologicamente para aqueles que são os desafios da área.

Cabe ao professor conhecedor e eterno aprendiz, passar estes ideais para os seus alunos, uma vez que

(...) na raiz do sucesso está a aprendizagem continuada, o empreendedorismo e a determinação, que possibilitam tirar partido das oportunidades que surgem ocasionalmente e perante as quais cada um se deve assumir como um fazedor do seu trajeto pessoal. (Monteiro & Moura, 2007, p. 15).

Na formação avançada em dança, o educador deve capacitar o seu educando com ferramentas que lhe permitam estar em vantagem face aos demais, assim sendo e segundo Monteiro & Moura (2007), a formação deve ser:

- Forte, objetiva, inovadora e humanizada;
- Projetada para responder em tempo real às imprevisibilidades;
- Adaptável aos novos hábitos de exercício e cultura dos cidadãos;
- Capaz de se reajustar às oportunidades que surgem no mercado (p.16).

Neste sentido, o professor é transmissor de competências artísticas, sociais, políticas e económicas. De acordo com Laban (1990), o educador deve analisar e investigar a sua própria maneira de estimular os movimentos, e de seguida, a dança nos alunos. Para tal deve ser

feita uma seleção entre os vários movimentos técnicos e artísticos, escolhendo os que mais se adequam à faixa etária e ao estado de desenvolvimento que os alunos/turma apresentam. Assim sendo, deve existir sempre uma preocupação pelos conteúdos lecionados, bem como com os próprios alunos, de modo a que a sua aprendizagem desenvolva a relação com o seu corpo, com os outros, e aumente as suas capacidades de comunicação e expressão. No caso do ensino artístico especializado em dança, cabe ao professor proporcionar um ensino de excelência e qualidade, que permita o progresso dos seus alunos para o futuro profissional. Neste sentido, a dança é um elemento importante para a vida de um indivíduo, não só para a sua formação artística como também para uma melhor integração na sociedade (Arce & Dário, 2007).

No ensino da dança é de notar que há uma grande preocupação com o material técnico e coreográfico, enquanto que o lado interpretativo é muitas vezes descurado, o que pode levar a intérpretes meramente executantes. É neste sentido que o ato expressivo tem um papel fundamental no ensino, deste modo, tal como é valorizado o corpo técnico e virtuoso, também a expressão e a interpretação são focos essenciais na formação.

O professor surge como um mediador e um suporte que tem de levar o aluno à descoberta das capacidades do seu corpo, bem como dos seus potenciais interpretativos, trazendo para o estúdio também as vivências do aluno, uma vez que as mesmas se vertem quer no movimento quer na expressão facial.

Quando o aluno se revela um mero executante de movimentos técnicos e o professor não proporciona uma aprendizagem mais voltada para a sensibilidade e expressão individual, cria-se uma lacuna que dificilmente se irá preencher. Em suma é importante "(...) termos vivências e expressão, como revelação do mundo interior do homem (...) a sensibilidade (...)” (Lima, 2006, p.34).

“*Se movimentar*” expressão usada por Kunz (1991, p. 174), citado por Lima (2006, p.31) significa criar relações com o mundo, desenvolvendo um diálogo com o mesmo, onde se questiona e explora, então na composição coreográfica tal deverá estar presente tornando a Arte como fonte de diálogo que é expressivo e ao mesmo tempo produtor de significados.

Na composição coreográfica, deverá ser tido em conta o aluno como sujeito ativo e experiente, que é produto das suas vivências pessoais que possuem significados na construção de gestos e movimentos, atribuindo-lhes carga emocional e expressiva. Assim sendo, o ato expressivo deve ser explorado e trabalhado no ensino da dança, de forma a que a composição coreográfica não fique apenas como movimentos sequenciados, mas sim como movimentos interpretados (Lima, 2006).

Em suma,

podemos considerar que a dança transforma os movimentos em projeções infinitas em gestos simbólicos, que por sua vez devem delinear significações consigo mesmo, com os outros, como também, com os outros elementos do processo artístico da dança, ou seja, a técnica e a expressividade (Lima, 2006, p.35).

Através da técnica “(...) o aluno adquire uma disciplina que irá permitir aliar quer as suas habilidades técnicas de movimento, quer as qualidades pessoais, com o propósito de se expressar artisticamente pela Dança.” (Marques & Silva, 2013, p.49). Torna-se necessário compreender que a execução de qualquer movimento pressupõe técnica, de modo a ser realizado de forma consciente. Todavia, aliado a uma técnica sólida deve estar um lado interpretativo também ele fortemente desenvolvido, criando alunos e futuros intérpretes, mais completos e singulares.

Atualmente, cada vez mais se procuram intérpretes com um domínio de diferentes técnicas de dança, pois assim conseguem-se corpos mais diferenciados e com distintas competências artísticas que são tão essenciais à dança. É com base no que foi referido anteriormente que ao longo do presente relatório se opta pela utilização do termo intérprete em detrimento de bailarino, por se considerar que a técnica é uma das várias camadas ou competências que deve estar presente nesse intérprete, havendo outras que não se vão buscar somente há dança, mas também ao teatro, à pintura, à música, à escultura, entre outras. Assume-se o intérprete como produto resultante de várias competências artísticas oriundas das mais belas formas de Arte. Fala-se assim num ‘corpo versátil’, ou seja, um corpo capaz de ter em si o domínio de diferentes técnicas e também competências artísticas, sem ser adotada uma única, deste modo, o intérprete serve-se do conhecimento e domínio do corpo em várias áreas para se potencializar artisticamente. Com estes corpos versáteis, o coreógrafo tem a possibilidade de explorar e trabalhar na busca de um novo corpo, sem se centrar somente nas suas capacidades técnicas, mas também nas capacidades “(...) expressivas do movimento, nas suas capacidades emotivas, dramáticas e de comunicação (...)” (Xavier & Monteiro, 2013, p.2).

Neste sentido, é importante perceber-se que cabe ao professor orientar e ajudar o aluno na exploração e pesquisa do seu próprio corpo, de modo a que o mesmo se torne um intérprete com o máximo de ferramentas e competências necessárias ao panorama da dança contemporânea.

2.5 Composição Coreográfica- os dois lados

Partimos então da ideia de que a pesquisa artística, na contemporaneidade, é uma pesquisa singular através da qual o artista na sua individualidade procura, entre outras possibilidades, o questionamento do mundo, fazer emergir um novo olhar sobre o mundo, procurar possíveis respostas para determinadas questões.

(Xavier & Monteiro, 2013)

O resultado é uma peça de dança contemporânea aplaudida, por de trás estão dois agentes imprescindíveis que intervêm num processo criativo singular, onde ambos criam e produzem. Esses processos criativos pressupõem o aparecimento de algo novo e diferente “(...) resultante da relação entre o carácter único do indivíduo e os objetos, acontecimentos, personalidades e situações que o envolvem.” (Xavier & Monteiro, 2013).

Interessa perceber que uma criação coreográfica só se pode considerar uma obra de Arte, quando, além de outros aspetos, o intérprete tem uma excelente técnica aliada a um amadurecimento individual através do qual é capaz de explorar e encontrar em si as suas lembranças e vivências, deixando que as mesmas se transpareçam através do próprio movimento (Barreto, 2002, citado por Lima, 2006). Dançar é a materialização de “(...) sentimentos, pensamentos e ações ocorridas em diferentes tempos e espaços (...)” (p.63), considerando que aqueles que dançam vivenciaram e sentiram num tempo e espaço diferentes, assim sendo, “(...) dançar como forma de expressão do ser poético (...)” (Lima, 2006, p.63). Há ainda a considerar que, atualmente, um intérprete de dança contemporânea tem de ser cada vez mais um intérprete-criador, aliando as competências e virtuosismos técnicos e expressivos às capacidades de criação.

Uma vez referido que ao longo da composição coreográfica devem ser tidos em conta aspetos como a técnica e a interpretação, torna-se pertinente compreender-se o que é composição coreográfica. De acordo com Gil (2001), entende-se por coreografia: um conjunto de movimentos que possui um sentido e uma lógica de movimento. No caso da dança é ainda um conjunto criado e imaginado de movimentos deliberados. “A Criação Coreográfica Contemporânea através da composição abarca uma multiplicidade de métodos e processos de construção que se distinguem entre si.” (Marques & Xavier, 2013, p.54), Louppe (2012), ainda acrescenta que “O importante na composição é conferir existência a uma matéria inexistente, encontrar caminhos para o desconhecido e o não criado.” (p.225), assim, através de diferentes métodos o criador tem a capacidade de trabalhar e revelar o desconhecido.

Neste sentido, coreografia “(...) consiste na produção dos sentidos, utilizando-se diferentes mecanismos de produção, através dos movimentos significativos (...)” (Orlandi,

2002, citado por Lima, 2006, p.65) e a composição coreográfica corresponde a uma construção lógica que pode ter por base uma história, um texto, uma pintura, uma emoção, entre outros. A composição coreográfica faz parte da coreografia, considerando-se que a coreografia “(...) é a obra total.” (Simas, 2011, p.67), esta mesma obra divide-se em composição espacial, acústica, da iluminação, de gestos e ações, também nos figurinos e cenários.

Deste modo, num espetáculo, além do movimento, existem outros elementos igualmente importantes:

- a música que pode ser criada originalmente para a peça em questão ou então pode-se recorrer a uma já existente;
- os cenários e objetos cénicos que podem ser fixos ou móveis e ainda podem ser incorporados e manipulados pelos intérpretes em palco;
- as luzes que permitem iluminar toda a cena ou parte dela, dar ênfase ou criar uma atmosfera particular;
- os figurinos que podem transformar os intérpretes ou ajudar a construir uma personagem;
- a maquilhagem e as máscaras que à semelhança dos figurinos permitem transformar os intérpretes e atribuir-lhes uma nova expressividade.

São todos estes elementos que compõem a obra coreográfica (Fazenda, 2012). Para que tudo isto seja possível, muitas vezes o coreógrafo encontra-se rodeado de pessoas provenientes de outras áreas, como compositores ou artistas plásticos.

Modelos, métodos e processos de criação

Há várias formas de criar e de inovar na composição coreográfica. É através de diferentes métodos e processos a que o coreógrafo pode aceder que lhe permitem “(...) manipular e organizar os diversos elementos da coreografia- movimento, espaço, luz, cenários e elementos cénicos, música e som (...)” (Marques & Xavier, 2013, p.54).

Dentro de todos os aspetos que envolvem uma composição coreográfica está o intérprete e os diferentes tipos de relação que se podem estabelecer. O coreógrafo e o intérprete, os dois agentes principais numa obra coreográfica, vão durante o processo criativo à procura de novos modos de operar e criar, tendo sempre como base uma relação de partilha.

A composição coreográfica apresenta um conjunto de sistemas e modos de operar que se diferenciam entre si e que variam de coreógrafo para coreógrafo, uma vez que têm por base os conceitos e procedimentos de cada criador. Há, por exemplo, coreógrafos que optam por trabalhar dentro dos parâmetros que durante muito tempo foram usados na composição

coreográfica, “(...) the traditional practice of devising and structuring movement material in the form of dance steps.” (Lycouris, 1996, p.20 citado por Simas, 2011, p.66). Este tipo de modelo recorre basicamente a um processo criação e de transmissão total do material coreográfico por parte do criador e aprendizagem e reprodução por parte do intérprete. Este é apenas um dos modelos a que se pode recorrer.

Considerando os diferentes tipos de relação entre o coreógrafo e o intérprete ter-se-á em consideração os cinco processos de Butterworth (2009), sendo que cada um apresenta mudanças de métodos e de interação entre os dois agentes.

Processo 1- Coreógrafo como especialista ↔ Bailarino como instrumento

Processo 2- Coreógrafo como autor ↔ Bailarino como intérprete

Processo 3- Coreógrafo como piloto ou mentor ↔ Bailarino como colaborador

Processo 4- Coreógrafo como facilitador ↔ Bailarino como criador

Processo 5- Coreógrafo como cocriador ↔ Bailarino como cocriador

(Butterworth, 2009, p.178).

Quanto ao processo 1, o coreógrafo opta por um método mais autoritário, ou seja, o coreógrafo tem objetivos específicos e passa-os aos intérpretes.

No processo 2, ainda que semelhante ao 1, o coreógrafo revela-se menos autoritário e mais flexível, ou seja, os intérpretes recebem por meio de um processo de instrução, mas o criador deixa que também utilizem a sua própria experiência como intérpretes.

No processo 3, há uma maior participação ativa das duas partes, ou seja, o coreógrafo propõe tarefas, às quais os intérpretes têm de responder, contribuindo para a descoberta de novos materiais coreográficos.

No processo 4, o coreógrafo é flexível, na medida em que passa o papel de criar para o próprio intérprete, assumindo um papel de orientador, mas deixando o intérprete criar, ainda que possam existir premissas específicas.

Por fim, no processo 5, há uma partilha de tarefas, ambos os lados funcionam como coreógrafos e intérpretes, tornando o processo criativo ainda mais rico, uma vez que o material coreográfico provém de todas as partes envolvidas (Butterworth, 2009).

Através de todos estes processos, torna-se possível compor uma peça, sendo que os intervenientes assumem papéis diferentes. No entanto, cabe sempre ao coreógrafo o trabalho mais importante que é o de estudar e conhecer o que pretende trabalhar, orientando os intérpretes num trabalho de exploração quer interpretativa quer corporal que pode ser mais livre ou direcionada.

Humphrey (1960), citada por Lima (2006), refere que o coreógrafo tem de ter em consideração que cada bailarino é um humano singular, pelo que cada um tem consigo uma 'bagagem' que deve ser aproveitada, não procurando seguir uma dança padronizada. Há ainda a acrescentar que o intérprete que se envolve num processo criativo "(...) passa por um processo de transformação da consciência, deixando marcas em sua existência, a nível físico e psíquico (...)" (Barreto, 2002, citado por Lima, 2006, p.71), pelo que além da 'bagagem' que cada um traz consigo é necessário abertura mental e corporal no momento do processo criativo, pois só assim se torna possível ampliar as "(...) possibilidades de perceção e de expressão no momento de criação." (Lima, 2006, p. 72).

Tendo em conta o estágio, o processo de Butterworth (2009) usado foi o processo 4, uma vez que foi um processo de partilha e de experimentação, onde foram dadas premissas específicas que os alunos desenvolveram, umas vezes de uma forma mais livre, outras mais direcionados tendo em conta um propósito. Através deste processo também se pretendia desenvolver o lado criativo individual de cada aluno.

A experiência da composição é indispensável a essa formação [bailarinos] (...) É de lamentar ainda hoje a relativa negligência no que respeita ao ensino da composição em proveito de turmas ditas técnicas (...) Felizmente, desde os anos 1990, assiste-se a uma recuperação, não somente no ensino, mas na consciência cada vez mais aguda entre os bailarinos (...) A maioria dos coreógrafos e dos bailarinos (...) encontra-se na origem de um novo apelo ao regresso do ateliê de composição. (Louppe, 2012, p.226-227).

A composição revela-se importante na formação de um intérprete, uma vez que esta o vai acompanhar ao longo da sua carreira, porque a composição é "(...) uma matriz da obra e do próprio bailarino, do potencial produtivo de cada um e do «campo potencial» no ateliê de dança na comunidade que lhe dá vida." (Louppe, 2012, p.234).

É considerando a necessidade de um intérprete também ele produtor, como define Louppe (2012), que se segue um conjunto de diferentes abordagens à composição.

I.D.E.A

Lavender (2006) distingue quatro operações que considera intrínsecas, mas não as únicas no ato de criação e são elas: a Improvisação, o Desenvolvimento, a Avaliação e a Assimilação.

I speak of the operations through the acronym IDEA: Improvisation, Development, Evaluation and Assimilation. Before discussing each of these in turn I want to stress that the IDEA model is not prescriptive; it is a map of the operations intrinsic to dance making, useful for helping a choreographer to locate and orient herself in her process. (Lavender, 2006, p.8)

Segue-se uma abordagem sistemática às quatro operações segundo Lavender (2006).

Tabela 2. Modelo de composição I.D.E.A.

<i>I</i>mprovisation Improvisação	Neste modelo, o termo 'improvisação' refere-se a um qualquer meio de inventar ou gerar material de movimento para a dança. Esta construção de material pode surgir de diferentes formas e deve-se recorrer à mesma sempre que haja necessidade.
<i>D</i>evelopment Desenvolvimento	Os coreógrafos têm a capacidade de manipular e desenvolver o material da forma que entenderem, recorrendo a táticas ou dispositivos infinitos, tais como: alongar, encurtar, comprimir, expandir, inverter, repetir, entre outros. Para além disto, ainda podem testar o movimento e perceber o quão rápido ou lento ele pode ser executado, sem perder a sua integridade, mexendo assim com a velocidade e com a dinâmica do próprio movimento. É nesta fase de desenvolvimento que o movimento pode ser trabalhado e moldado através de diferentes ferramentas de composição.
<i>E</i>valuation Avaliação	Depois do coreógrafo improvisar e desenvolver o seu material, avalia-o. Quando se apercebe, conscientemente ou não, que não está a atingir os resultados que pretende, espera-se que mude o que está a realizar, de modo a obter melhor resultados, ou então modifica a ideia original com base no material coreográfico que gerou. Escolhendo qualquer um dos casos, deve avaliar intuitivamente ou reflexivamente as consequências que podem advir.
<i>A</i>ssimilation Assimilação	Por fim, os coreógrafos devem assimilar ou colocar juntos os pedaços e as partes da dança em partes maiores, que culminam num objeto performativo "(...) we call the dance (...)" (p.9).

Através deste modelo, torna-se possível perceber que cada etapa não tem uma ordem cronológica fixa e inalterável, sendo que cabe ao coreógrafo usufruir como entender das ferramentas ao longo de todo o processo criativo.

C.R.E.A.T.E

Um outro modelo que surge é proposto por Davenport (2006). Através do acrónimo C.R.E.A.T.E. define seis princípios pedagógicos, são eles a reflexão crítica, o propósito para criar, a exploração e experimentação, o plano estético, a integridade temática e a expressão e experiência.

Davenport proposes an approach for designing a composition course. The pedagogical principles- Critical reflection, Reason for dance making, Exploration and experimentation, Aesthetic agenda, Thematic integrity, and Expression and experience- are proposed as guides. (Davenport, 2006, p.25).

Davenport (2006) propõem seis princípios pedagógicos, que se encontram devidamente explicados na tabela que se segue.

Tabela 3. Modelo C.R.E.A.T.E.

<p>Critical reflection Reflexão crítica</p>	<p>A reflexão crítica durante uma composição é parte integrante do processo pedagógico no ensino da composição coreográfica. Esta prática educativa de reflexão crítica permite desenvolver o conhecimento estético, bem como dotar os alunos de competências sobre a forma como olham e criam uma coreografia, o que pode levar a várias interpretações e maneiras de ver a mesma composição. A autora refere a necessidade de que esta reflexão crítica tem de ser transportada para a sala de aula, através de três princípios:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Variar o formato da apresentação, ou seja, alterar entre o trabalho com a turma toda ou em grupos de maiores ou menores dimensões, para partilhar e apresentar <i>feedback</i> verbal. A autora ainda refere que os alunos se sentem mais vulneráveis a apresentarem a solo, pelo que o trabalho de pares pode ser uma boa opção;2. Fornecer <i>feedback</i> não verbal, sem o uso da palavra, os alunos respondem, após a visualização de um estudo de movimento, através do movimento, sendo que o criador vê um reflexo daquilo que criou e ainda pode recolher ideias para desenvolver futuramente;3. Modelar um estudo efetivo, isto é, o professor realiza e apresenta um estudo de movimento, com um conceito particular e depois gera observações. Tal dá aos alunos a possibilidade de descrever,
--	--

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

	interpretar e avaliar a composição do próprio professor e para o professor modelar a abertura ao <i>feedback</i> .
R eadon for dance making Propósito para criar	“Why is a dance being made, instead of a poem or a painting?” (Davenport, 2006, p.29). Neste momento, são apresentadas as razões para que a criação seja uma dança e não outra forma de arte. Há assim uma discussão sobre as razões que levam a determinadas escolhas coreográficas, ao porquê de ser criado um determinado movimento. Perceber o ‘porquê’ guia ‘o quê’ que se revela fundamental para o desenvolvimento do potencial e coerência coreográfica. Esta compreensão consciente pode ser feita de diferentes formas, não necessariamente através da articulação verbal.
E xploration and <i>Experimentation</i> Exploração e experimentação	A exploração e a experimentação revelam-se ferramentas essenciais na sala de aula, pois é através das mesmas que os alunos são encorajados a pesquisar e transpor os limites do seu próprio corpo, só assim é possível “(...) take them beyond their safe parameters into new zones of thought and practice.” (Davenport, 2006, p.30).
A esthetic agenda Plano estético	Os alunos com diferentes <i>backgrounds</i> , seja em ballet, hip-hop, tap dance, devem ser encorajados a utilizar esses mesmos conhecimentos na aula de composição. “What their bodies know instinctively is part of what makes them who they are as people, and this will define their individual aesthetic as an artist.” (Davenport, 2006, p.30).
T hematic integrity Integridade temática	A autora refere que a palavra “thematic integrity”, em português integridade temática, refere-se à lógica da própria dança, isto é, à essência do próprio trabalho. Para a autora, o tema significa o propósito e num contexto educativo e o mesmo deve estar definido desde o início, de modo a evitar que os alunos restrinjam a dança. A ideia é a intenção, a motivação e é assim que a dança passa ao próximo nível. Mesmo quando há coreógrafos que referem não ter uma intenção, a autora refere “(...) we know that something special- mind, body or spirit- has driven each artist to create.” (Davenport, 2006, p.31).
E xpression and <i>experience</i> Expressão e experiência	“Last, but certainly not least, human expression and human experience make the dance and the composition course what they are (art and education).” (Davenport, 2006, p.31). O professor tem a responsabilidade de fornecer o potencial “(...) for meaningful educational experiences and artistic expressions.” (Davenport, 2006,

	<p>p.31). De acordo com Davenport (2006), a expressividade implica a noção de energia que se move entre pessoas e se desloca de dentro para fora. Concebido como uma relação cíclica, a expressão-experiência reflete a conexão entre professor-aluno, coreógrafo-bailarino, dança-plateia.</p> <p>Assim sendo, quando esta relação resulta, passasse a estar perante uma dança 'eficaz'.</p>
--	---

À semelhança de outros autores já citados, como Lavender (2006), no modelo proposto por Davenport (2006), os seis princípios pedagógicos alteram-se e cruzam-se entre si, permitindo a criação daquilo que chama "(...) dance effective (...)" (p.31).

Através dos diversos modelos apresentados anteriormente, torna-se perceptível que intérpretes e coreógrafos pesquisam diferentes formas para conseguir criar e, conseqüentemente, comunicar as suas histórias, inquietações ou pensamentos.

Considerando tudo isto e voltando às autoras Marques e Xavier (2013), é importante considerar que "Não há um modelo coreográfico, uma forma única de concretizar uma ideia em termos coreográficos. A dança contemporânea "(...) caracteriza-se pela sua diversidade de abordagens, pela sua definição instável e pela constante procura de novos caminhos e formatos (...)" (p.54). Ainda que um coreógrafo ou docente se guie por um determinado modelo há a necessidade de que esse seja alterado e atualizado tendo em conta os intérpretes em questão e as exigências da dança contemporânea atual.

2.6 Relação entre a personalidade individual e a construção de uma personalidade interpretativa

Relacionado com o lado interpretativo quer de um estudante de dança quer de um bailarino profissional está a sua personalidade, que condiciona o seu lado interpretativo.

Desde sempre que é habitual descrever-se os outros com diferentes adjetivos, desde “(...) amável, impulsivo, colérico, terno, apaixonado, feroso (...)” (Hansenne, 2004, p. 21) este tipo de classificação das diferentes personalidades remonta à antiguidade. A palavra personalidade tem origem na palavra latina *persona*, esta por sua vez designa a máscara de teatro que os atores usavam na antiguidade para exprimir as emoções e as atitudes das pessoas, ou seja, estas máscaras eram um disfarce que revelava a interpretação fiel de diferentes expressões faciais.

Consegue-se perceber o quanto é difícil um ator transparecer diferentes personalidades quando interpreta um papel, uma vez que quando não são utilizadas máscaras é importante que este incorpore bem as diferentes facetas da sua personagem para parecer real. Assim sendo, pretendeu-se trabalhar com os alunos de modo a conseguir-se que a sua interpretação em contexto de dança fosse o fiel à realidade, mas que ao mesmo tempo tivessem a capacidade para encontrar interpretações opostas às suas, e, neste sentido, foram desenvolvidos exercícios que visavam desenvolver estas mudanças rápidas entre diferentes personalidades.

É relevante perceber-se que, atualmente, a personalidade é algo mais complexo do que a simples mudança de papéis, uma vez que a personalidade “(...) caracteriza o modo como um sujeito se comporta habitualmente.” (Hansenne, 2004, p.21). Enquanto na antiguidade *persona* significava aquilo que o indivíduo parece ou o papel que desempenha, com o passar dos anos tornou-se cada vez mais perceptível de que personalidade não está relacionada com a ilusão, o teatro ou a representação, mas sim como a pessoa reage e se comporta no quotidiano. *Personalidade* é um conceito que apesar da sua evolução é dos menos bem definidos em psicologia, porém a noção mais fácil da palavra é a “(...) descrição do carácter específico de determinadas pessoas (...)” (Hansenne, 2004, p.21), no entanto existem vários psicólogos que diferem na verdadeira definição do conceito. Existem diferentes perspetivas do que é a personalidade. Por um lado, pode ser uma “(...) organização dinâmica, no seio do indivíduo, de sistemas psicofísicos que determinam o seu comportamento característico e os seus pensamentos (...)” (Hansenne, 2004, p.23). Através desta definição percebemos que a personalidade é o que o indivíduo pensa, reflete e age nas diferentes situações e ainda que esta é construída através daquilo que o rodeia. Ou então, a

personalidade é uma “(...) organização mais ou menos firme e durável do caráter, do temperamento, da inteligência e da dimensão física do sujeito; tal organização determina a sua singular adaptação ao meio (...)” (Hansenne, 2004, p.23). Através desta afirmação a personalidade é vista como estando intimamente relacionada com as dimensões biológicas.

Através destas definições torna-se possível encontrar-se pontos comuns entre vários autores, destacando-se:

1. A personalidade como um conjunto de peças, formando assim uma organização;
2. A personalidade não é passiva, mas sim ativa e parte integrante de um processo dinâmico no interior do indivíduo;
3. A personalidade está intimamente ligada ao interior do indivíduo e por isso determina como este irá reagir;
4. Existem vários determinantes da personalidade, são eles: determinantes biológicos (relação entre a personalidade e os sistemas fisiológicos), determinantes genéticos (a influência da hereditariedade sobre a personalidade) e determinantes ambientais (relação entre a genética e o ambiente) (Hansenne, 2004).

Através do estudo destas definições, percebe-se que cada aluno enquanto indivíduo tem a sua personalidade resultado de tudo o que está descrito anteriormente, e que o trabalho do mesmo será sempre influenciado por isso. Tendo isto em consideração, o respeito pela personalidade de cada um foi um dos pontos chaves da investigação, pois coube à estagiária identificar e perceber minimamente os alunos para conseguir acompanhar, ajudar e produzir um trabalho o mais adequado e satisfatório possível. Ao mesmo tempo esta adequação do trabalho foi necessária para se conseguir que os alunos encontrassem novas personalidades.

Existe uma relação entre a personalidade e a emoção. Segundo Hansenne (2004), o neuroticismo está associado a emoções negativas como a tristeza ou o medo e a extroversão está relacionada com emoções positivas como a alegria.

Considerando que cada aluno apresentava características da sua personalidade muito diversificadas, um dos pontos de partida foi observar as suas e perceber de que forma se podiam trabalhar e potenciar. Quando um aluno era mais extrovertido, e quando tal se verificava na sua interpretação, tal era potenciado ainda mais, mas também foi necessário levá-lo a encontrar novas personalidades não ficando somente dentro daquela que lhe era mais confortável, desenvolvendo nele esta capacidade de múltiplas personalidades que permitiram enriquecer a sua interpretação.

Keltner e Ekman (2003), a expressão está associada à própria individualidade e mais, “It does appear that individuals vary, according to their personality, in how the express emotion in the face and voice.” (p.413), logo a própria personalidade está relacionada com a expressividade. Neste sentido, quando se desenvolve o processo criativo, para além do

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

trabalho técnico, torna-se necessário que o lado expressivo seja trabalhado de modo a conseguir-se uma 'personagem' mais completa.

Assim sendo, para além da personalidade intrínseca a cada aluno, foi necessário levá-lo a explorar diferentes formas de chegar a outras personalidades e interpretações, de modo a conseguir-se um intérprete capaz de alterar a sua personalidade e, conseqüentemente, a sua interpretação.

Capítulo III- Metodologia de investigação

3.1 Investigação- Ação

“Investigar a educação enquanto se educa.” (Sousa, 2005, p.95)

Investigar significa pesquisar, procurar e ação significa atuar (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004). “O conceito de investigação-ação põe a tónica no ato físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do ator/autor no ato de investigação e a palavra ação remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente.” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.112). Deste modo, cabe ao investigador agir e participar no seu próprio estudo. Uma investigação parte de um problema ou questão que não é mais do que o objetivo da própria investigação, resumindo, é a “(...) meta a que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta.” (Sousa, 2005, p.44). Através deste problema surge o início de uma investigação e, segundo Sousa (2005),

O problema surge, em investigação, devido à necessidade:

- a) de esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Barquero, 1989);
- b) de se estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977)
- c) de testar programáticas, metodológicas e técnicas educacionais (Mouly, 1978);
- d) de analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986) (p.45).

A investigação-ação é uma estratégia metodológica de estudo que é desenvolvido pelo professor “(...) sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos.” (Sousa, 2005, p.95), ou seja, é um trabalho que pressupõem uma interação entre o aluno e o professor. Esta interação pode resultar em novos métodos e novas estratégias de aprendizagem. Resumindo, a investigação-ação consiste em estudar uma determinada situação pedagógica.

Este tipo de metodologia tem por base a observação de comportamentos e atitudes que ocorrem durante o período em que a ação pedagógica é aplicada. Um dos procedimentos mais utilizados é a criação de lições ou aulas, ou seja, há a planificação de ações a aplicar, durante um determinado espaço de tempo com uma determinada amostra. Estas planificações de ações são devidamente calendarizadas e divididas em etapas, de modo a tornar o estudo coerente. Depois de cada etapa é feita uma avaliação, de modo a perceber

se houve evolução e de que forma ocorreu e, se eventualmente, será necessário fazer alterações (Sousa, 2005).

Porque uma investigação-ação pressupõem a identificação de uma problemática num determinado contexto e a tentativa de solução da mesma, torna-se numa metodologia participativa, onde tanto o professor como os alunos são agentes ativos que experimentam e solucionam. Através deste método os professores também pesquisam e encontram novas metodologias e técnicas de ensino, permitindo a evolução (Sousa, 2005).

Este tipo de investigação apresenta vantagens, tais como: a existência de objetivos específicos que estão relacionados com os problemas vivenciados no contexto educacional. Neste sentido, o estudo leva à participação ativa do professor e do aluno. Como há uma avaliação contínua do que está a ser implementado, as alterações são efetuadas sempre que necessário, de modo a conseguir-se um resultado mais positivo. Todavia, também apresenta desvantagens como a falta de rigor científico, a existência de uma amostra pequena e não representativa e a impossibilidade de generalizar os resultados fazem com que a investigação fique restringida ao contexto em que foi desenvolvida (Sousa, 2005).

Um dos aspetos importantes a ter em consideração está relacionado com os aspetos éticos, ou seja, é essencial a existência do consentimento informado. Cabe ao investigador, primeiramente, apresentar o estudo e os objetivos aos intervenientes, e de seguida, obter o consentimento informado. Assim, "(...) os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação (...)" (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). O anonimato é outra componente essencial, pois permite preservar e a salvaguardar os intervenientes.

Resumindo, a investigação-ação é um meio que permite solucionar problemas que surgem em contextos específicos. No caso dos professores é um meio de formação que os leva a pesquisar e a adotar novas metodologias pedagógicas. Porém, e se os resultados obtidos não forem os pretendidos o investigador tem de se manter fiel aos mesmos, nunca fazendo alterações (Bogdan & Biklen, 1994).

3.2 Instrumentos de recolha de dados

Numa investigação-ação, são inúmeros os instrumentos a que o investigador pode recorrer para recolher os dados, cabe-lhe a ele perceber quais serão os mais vantajosos. No caso específico do estágio, recorreu-se à vídeogravação, à fotografia, ao diário de bordo, à entrevista, a tabelas de observação e aos grupos de discussão. Segue-se uma análise dos instrumentos, bem como a sua utilização ao longo do estágio.

“A vídeogravação, apesar das suas limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar (...)” (Sousa, 2005, p.200). Através de uma câmara fotográfica, foi possível gravar vários momentos considerados importantes para a investigação durante as aulas de AC e TDC. Os exercícios implementados pela estagiária que resultaram numa apresentação foram gravados, permitindo fazer-se uma análise posterior mais detalhada, percebendo melhor o que ocorreu durante a implementação do exercício, quais eram as fragilidades e como se podiam contornar. Este instrumento foi usado ao longo de todo o estágio sempre que se revelou pertinente, até para que os alunos pudessem relembrar o material criado, dando a possibilidade de o usarem mais tarde, quer em contexto da intervenção da estagiária quer para uso pessoal, bem como analisarem e perceberem o que podia ser alterado e melhorado.

A fotografia foi outro instrumento de recolha de dados utilizado. A fotografia funciona como uma representação de um momento singular e é algo que nos chega de um tempo anterior e se torna parte integrante do presente. A fotografia é assim um retrato de vivências passadas, que são lembradas no presente e no futuro (Ferreira, 2009). Deste modo, a fotografia “(...) ocorre num preciso lugar, numa determinada época, isto é, toda e qualquer fotografia tem a sua génese num específico espaço e tempo (...)” (Felizardo & Samain, 2007, p.215), para além disto a fotografia carrega consigo a magia das vidas de cada um, suscitando e ressuscitando sentimentos, emoções e sensações. Resumindo, a fotografia assume-se como sendo um congelamento no tempo da memória de quem fotografa, podendo ser apreciado por alguém que desconheça o contexto da mesma. Se por um lado a vídeogravação permitiu ter linha cronológica estável, através da fotografia tornou-se possível reter momentos e expressões que também permitiram visualizar a evolução dos alunos e o seu potencial expressivo. Este instrumento foi usado ao longo do estágio quando se revelou essencial esta captação momentânea de imagens relativas ao rosto dos alunos em determinados exercícios implementados. Assim, conseguiu-se ‘congelar’ expressões faciais que serviram também para reflexão.

As descrições escritas, também conhecidas como diário de bordo, foi outro método utilizado. Os diários são “(...) sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados.” (Sousa, 2005, p.260). Os diários de bordo foram registos escritos do que a estagiária observou, viu, ouviu, experimentou, pensou e refletiu ao longo de todo o estágio. Através dos mesmos, foi possível recolher informações variadas, desde comportamentos, a atitudes, ao tipo de relacionamento que os alunos estabeleciam, a predisposição para as tarefas propostas, a forma como as encaravam e realizavam, bem como a evolução das suas capacidades expressivas e interpretativas, entre outros. Através dos diários de bordo, a estagiária conseguiu registar:

(...) o que ocorreu de modo satisfatório, o que não resultou, o interesse despertado pelos alunos, caminhos que se oferecem em alternativa e outras observações pertinentes, a análise final dos registos contidos no “diário de bordo” poderá proporcionar conclusões de elevado interesse relativos, à motivação, às técnicas mais adequadas (...) ferramentas mais eficazes (...) (Sousa, 2005, p.97).

Foi ainda usada uma tabela de observação com parâmetros específicos, permitindo adquirir informações sobre o antes e depois da intervenção. No apêndice A encontra-se o modelo de tabela de observação utilizada.

A entrevista foi outro instrumento de recolha de dados a que a estagiária recorreu para recolher informações junto da professora cooperante Cátia Esteves. Entende-se por entrevista como sendo uma “(...) técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (Gil, 2007, p.119). Através deste instrumento tornou-se possível perceber a perspetiva da professora cooperante Cátia Esteves em relação à dança contemporânea e ao papel do intérprete. A entrevista é eficaz quando se pretende obter informações mais detalhadas sobre o que as pessoas sabem, pensam ou sentem (Selltiz et al., 1967, citado por Gil, 2007). Considerando que é uma técnica mais flexível e que permite criar estruturas diversificadas, torna-se importante esclarecer que para este estágio recorreu-se a uma entrevista informal. Este tipo de entrevista caracteriza-se por ser menos estruturado e por ser similar a uma conversa, ainda que tenha por base um objetivo específico, a recolha de informação. Neste género de entrevistas “O que se pretende (...) é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado (...)” (Gil, 2007, p.119).

Por fim, foi usada uma técnica de conversação, isto é, os grupos de discussão. Segundo Ortega (2005), a técnica dos grupos de discussão “(...) se considera como la

principal técnica cualitativa para la recogida de información (...) es una técnica de conversación que encuadrándose en la familia de las entrevistas (...)” (p.17). Os grupos de discussão surgem como uma entrevista coletiva, que se pretende que ocorra num ambiente relaxado e confortável, deixando os participantes à vontade. Devem existir cerca de cinco a dez participantes, ainda que este número possa variar ligeiramente. O moderador é um foco importante neste tipo de instrumento de recolha de dados, uma vez que é ele quem dirige e orienta a conversa, não deixando que os participantes devaneiem, mas se foquem nas temáticas presentes no guião. É necessário garantir a homogeneidade e a heterogeneidade. No caso da homogeneidade devem existir algumas características comuns para que o grupo consiga criar uma identidade e um sentido de comunidade, todavia, a heterogeneidade também se revela necessário para que se crie uma conversa de partilha de ideias e experiências, não deixando que o discurso fique superficial e simples, o que pode ocorrer se o grupo não for heterogéneo (Ortega, 2005).

Neste sentido, os grupos de discussão foram feitos com o número de alunos existentes na turma. A homogeneidade existente foi na turma de AC estarem três turmas de anos distintos, dos 6º, 7º e 8º anos do ensino artístico especializado, e o facto de estarem ambientados a trabalharem numa só turma em algumas disciplinas; a heterogeneidade, pelo facto de na turma existirem rapazes e raparigas, de diferentes idades e contextos socioculturais, experiências de vida pessoal e artística diversificadas. Foi feita uma vídeogravação com o consentimento dos alunos o que facilitou a transcrição da própria conversa, e também a revisão das expressões faciais e corporais dos intervenientes ao longo da mesma. Este instrumento foi usado no final da intervenção, onde se percebeu como foi todo o processo e como foi sentido pelos intervenientes.

Em suma, existem vários instrumentos de recolha de dados a que o investigador pode recorrer. A estagiária recorreu aos instrumentos anteriormente explicitados porque os mesmos permitiram recolher as informações necessárias para a realização do estágio e redação do presente relatório. Há ainda a acrescentar que antes da intervenção pedagógica foram entregues consentimentos livres e informados a todos os alunos e respetiva professora cooperante que permitiam gravar e fotografar, como são exemplos os apêndices F e G.

3.3. Caracterização da Amostra

De acordo com Sousa (2005), no momento da planificação de uma investigação na área da educação assim que é definida a problemática logo se percebe a quem se dirige. Neste sentido, torna-se relevante perceber se a problemática a estudar se destina a qualquer faixa etária, nível de ensino escolar ou se está diretamente relacionado com um público em particular que possui determinadas características. A definição dessa amostra pode alterar as conclusões do estudo, quer por ser demasiado grande, pois poderá inviabilizar a investigação ou por ser demasiado pequena, pois perde-se a validade externa e a possibilidade de generalização. Tendo em conta que só foram onze os alunos que fizeram parte da investigação, os resultados da mesma são impossíveis de serem generalizados.

A turma com a qual se desenvolveu o estágio era constituída com alunos do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Artístico Especializado da Escola de Dança do Lugar Presente. A turma era constituída por onze alunos, dos quais dois eram rapazes e nove raparigas. Nesta turma os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, conforme a informação na Tabela 4- Constituição da turma do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Artístico Especializado do EDLP.

Tabela 4. Constituição da turma do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Artístico Especializado

Aluno	Género	Idade	Ano Escolar	Formação
1	Masculino	17	12º ano 9º ano	Dança desde os 9 anos. Pretende dar seguimento aos seus estudos no ensino superior, tendo preferência por uma escola voltada para a Dança Clássica.
2	Feminino	17		Dança desde os 8 anos, começou pelos cursos livres e depois decidiu entrar para o Ensino Artístico Especializado, para dar continuidade à sua formação. Pretende seguir para o ensino superior e depois ingressar em projetos e companhias como bailarina profissional.
3	Feminino	19		Dança desde os 5 anos, começou pelo hip-hop e só descobriu a dança clássica e contemporânea com a entrada para o Ensino Artístico Especializado, aos 16 anos. Pretende dar continuidade aos estudos no ensino superior, sendo que tem preferência pelo ensino de dança, assim sendo, depois de realizada a licenciatura pretende fazer o Mestrado em Ensino de Dança.

Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os 6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente

4	Feminino	19		Dança desde os 5 anos, começando pelo hip-hop e contactando com a dança clássica e contemporânea após a entrada no Ensino Artístico Especializado. Pretende dar continuidade aos estudos no ensino superior e depois prosseguir para o Mestrado em Ensino de Dança.
5	Masculino	18	11º ano 8º ano	Dança desde os 7 anos e começou com hip-hop. Esteve durante um ano do Chapatô e voltou a Viseu para o curso do Ensino Artístico Especializado em Dança. Tem interesse no teatro e malabarismo. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.
6	Feminino	16		Dança desde os 6 anos, com alguns anos de interrupção pelo meio, onde experimentou outras áreas. Volta à dança e integra o curso do Ensino Artístico Especializado em Dança. Tem interesse em teatro. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.
7	Feminino	15	10ºano 7º ano	Dança desde os 10 anos. Integra um grupo de hip-hop. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.
8	Feminino	16		Dança desde jovem, mas sempre na área do hip-hop da qual faz parte de um grupo. Começou o curso em 2018, onde contactou pela primeira vez com a dança clássica e a contemporânea. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.
9	Feminino	15		Dança desde os 5 anos sempre na área do clássico, só mais jovem experimentou a dança contemporânea. Tem interesse pela área do ensino em dança. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior e gostaria de complementar a sua formação com um curso universitário em Ensino Básico.
10	Feminino	15		Dança desde os 10 anos. Integra um grupo de hip-hop e tem interesse pela área do teatro e da música. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.
11	Feminino	15		Dança desde os 3 anos e ao mesmo tempo praticava natação. Além de frequentar o curso pratica fora da instituição EDLP hip-hop. Pretende dar continuidade aos estudos na dança no ensino superior.

Os onze alunos apresentavam percursos heterogêneos, sendo que havia alunos que tinham tido contacto com a dança desde crianças, enquanto outros começaram mais jovens, porém, havia três alunas que contactaram com a dança clássica e contemporânea pela primeira vez após a entrada no curso de Ensino Artístico Especializado.

Ainda que os alunos sejam selecionados através de uma audição, a instituição acolhe-os mesmo com poucas bases técnicas e artísticas na área da dança, procurando dar oportunidade e despertar o lado artístico a mais jovens. Todavia, e por se revelar essencial, é dado um apoio extra a alunos cujas fragilidades assim o justifiquem, de modo a puderem acompanhar os progressos da turma sem serem prejudicados.

Todos os alunos da turma pretendiam seguir estudos na área dança e assim ingressar num curso superior. Neste sentido, os alunos do 8º ano já estavam a preparar-se para realizarem audições para diferentes escolas como a ESD, a P.A.R.T.S, a Artez, a Codarts e a Milwaukee Ballet uma escola de dança clássica nos Estados Unidos da América. Esta última escola é selecionada pelo aluno do sexo masculino que pretende prosseguir os estudos na vertente da dança clássica, enquanto que as três raparigas pretendem seguir pela dança contemporânea.

3.4. Plano de ação

De acordo com o Regulamento do Estágio do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, IPL (Instituto Politécnico de Lisboa), o estágio prevê um total de 60 horas que se encontram distribuídas da seguinte forma:

- 8 horas de observação estruturada;
- 8 horas de participação acompanhada;
- 40 horas de lecionação autónoma;
- 4 horas de colaboração em outras atividades realizadas na instituição de acolhimento (Escola Superior de Dança, 2012).

O projeto de estágio foi desenvolvido ao longo de três períodos letivos, sendo que o 1º período começou a 12 de setembro terminando a 14 de dezembro. O 2º período incidiu no período de 3 de janeiro a 5 de abril e o 3º período de 23 de abril a 5 de junho (Escola de Dança Lugar Presente, 2018). A estagiária iniciou o seu projeto de estágio no dia 17 de outubro de 2018, finalizando no dia 5 de junho de 2019.

As horas foram articuladas e organizadas com a professora orientadora Madalena Xavier e com a professora cooperante Cátia Esteves. Assim sendo, primeiramente foi feita observação estruturada das aulas de TDC e AC ambas lecionadas por Cátia Esteves, às quartas feiras, entre as 10h10 e as 13h. Desta observação resultou um pré-conhecimento da turma, das suas aptidões técnicas e artísticas e como as mesmas poderiam ser aprimoradas através dos exercícios criados pela estagiária. Só depois desta observação é que a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica com aulas lecionadas autonomamente e partilhadas.

Segue-se uma tabela com os meses de intervenção e a distribuição das atividades ao longo do ano letivo, bem como os respetivos objetivos e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Tabela 5. Calendarização das atividades desenvolvidas

Mês	Horas	Descrição das atividades	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados
outubro	9h*	Observação estruturada das aulas de AC e TDC	Numa primeira fase observaram-se as aulas de TDC, de modo a conhecer-se o potencial dos alunos, a nível técnico e artístico. Esta observação permitiu	- Diário de bordo - Tabelas de observação - Entrevista - Revisão bibliográfica

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os 6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

			fazer uma avaliação diagnóstica da turma. A observação das aulas de AC permitiram perceber a abordagem da própria professora e qual a relação dos alunos com a criação.	
novembro	8h*	Participação acompanhada	A participação acompanhada foi feita pela estagiária através de <i>feedback</i> aos alunos, ao longo das aulas de AC e TDC da professora Cátia Esteves.	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo - Videogravação - Fotografia - Tabelas de observação - Grupos de discussão: Este instrumento foi utilizado no final da intervenção, uma vez que se pretendia perceber o impacto que todo o processo teve nos alunos e como os mesmos caracterizam as experiências vivenciadas - Revisão bibliográfica
dezembro				
janeiro	+	+		
fevereiro	40h*	Lecionação autónoma em contexto de aula de AC e TDC	A lecionação autónoma foi feita em contexto da aula de AC, porém, e para conseguir o número de horas necessário, houve uma intervenção na aula de TDC.	
março				
abril				
maio	+	+		
junho	4h*	Colaboração em outras atividades	A colaboração em outras atividades foi feita no mês de março, numa visita de estudo que os alunos da EDLP tiveram a Lisboa.	
				<ul style="list-style-type: none"> - Revisão bibliográfica - Análise dos dados recolhidos - Redação do relatório final de estágio

* As horas apresentadas correspondem ao total de horas realizadas pela estagiária ao longo do ano letivo 2018/2019 com a turma do 6º, 7º 8º anos da EDLP.

Capítulo IV- Estágio: Apresentação e Análise dos dados

4.1 Observação estruturada

A observação revela-se um ponto essencial numa investigação e “(...) destina-se essencialmente a pesquisar problemas a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.” (Sousa, 2005, p.109).

Através da observação pode-se “(...) efetuar registo de acontecimentos, comportamentos e atitudes (...)” (Sousa, 2005, p. 109), ainda que esta observação não possa ocorrer durante o tempo todo, mas sim de partes que se consideram mais importantes. No caso do estágio a estagiária recorreu a uma observação participante ou observação ativa. Através deste tipo de observação, o observador pode estar a participar em tempo real na vida da comunidade ou do grupo, tornando-se um processo mais enriquecedor, assim sendo, a observação participante surge como uma técnica através da qual o observador conhece a vida do grupo sendo parte integrante do mesmo (Gil, 2008). A observação revela-se importante no trabalho desenvolvido, uma vez que permitiu perceber-se no exato momento o comportamento e atitude que estava a ocorrer, revelando-se mais natural do que por exemplo os questionários, onde o inquirido pode refletir sobre as respostas que vai dar. Através da observação veem-se comportamentos e atitudes espontâneos, o que contribui para a pesquisa. Para esta observação podem-se recorrer a tecnologias específicas, como câmara, ou então pode-se recorrer a um registo de notas escritas no exato momento em que tudo ocorre (Sousa, 2005). No caso do estágio recorreu-se apenas a notas escritas e a uma tabela de observação que foi preenchida no final do bloco de aulas da fase de observação estruturada (Apêndice A).

Esta fase do estágio desenrolou-se no início do 1º período e nos dias 17, 24 e 31 de outubro de 2018, nas aulas de TDC e AC. Assim sendo, em cada um dos dias foram observadas uma aula de TDC e outra de AC, todas orientadas pela professora cooperante Cátia Esteves. Os objetivos primordiais da fase de observação passaram por:

1. Conhecer a turma e fazer uma avaliação diagnóstica das capacidades técnicas e artísticas dos alunos;
2. Nas aulas de AC, especificamente, observar a prática pedagógica da professora e a temática implementada que deu mote para o desenrolar das aulas;
3. Reestruturar o plano de ação tendo em conta as fragilidades visualizadas.

A estagiária chegou à escola em outubro, pelo que a turma já tinha iniciado o seu trabalho, tanto na aula de TDC como de AC. Segundo a professora responsável pelas disciplinas, as aulas de TDC começaram por ser uma revisão dos conteúdos técnicos selecionados no ano anterior, enquanto no AC era uma continuação de propostas que visavam desenvolver o potencial de criadores-intérpretes dos alunos. A disciplina de AC durante o ano letivo tinha uma temática específica, uma vez que todos os anos é decidido entre os professores e a direção pedagógica uma temática como mote para as aulas, embora sejam trabalhados os diferentes conteúdos. No ano letivo 2018/2019 a temática incidiu nas dinâmicas. Na primeira aula, a professora Cátia Esteves reuniu a turma e foi feita uma breve apresentação da estagiária e do trabalho que a mesma iria desenvolver ao longo do ano. Os alunos revelaram interesse e abertura à temática apresentada e referiram a necessidade de trabalhar mais exaustivamente o lado interpretativo, por considerarem que apresentavam fragilidades nessa área.

Através de uma entrevista realizada à professora responsável pelas disciplinas de AC e TDC, tornou-se possível perceber a importância que a mesma dava à necessidade dos alunos experienciarem o máximo possível durante a sua formação, de modo a terem maior facilidade no futuro quando lhes sejam feitas propostas diversificadas. A docente ainda referiu a necessidade dos alunos “(...) experimentarem tudo no corpo, ou seja, experienciarem a nível técnico e físico a plasticidade do corpo (...) os limites (...) Não se fecharem na zona confortável, na caixinha eles.” (Apêndice F, entrevista a Cátia Esteves). Esta necessidade que a docente apresentava de dar aos alunos um leque alargado de diferentes modos de composição que lhes permitisse conhecer e desenvolver o seu potencial criativo, estava relacionado com a ideia que tem de um intérprete de dança contemporânea de ser capaz de dar resposta à mais diversas tarefas, sendo um todo expressivo. Durante um processo criativo acredita que a partilha de experiências é uma mais valia e ainda refere que se o intérprete for visto como um ser singular, a possibilidade de imprimir “(...) aquilo que tu és (...)” (Apêndice F, entrevista a Cátia Esteves) torna o processo mais rico.

Ao longo das aulas de TDC foram trabalhadas várias sequências que pretendiam desenvolver a técnica dos alunos, principalmente através do trabalho de chão, uma vez que a professora considerava que esta era uma fragilidade que os alunos apresentavam.

Nas aulas AC foram aplicados vários exercícios ligados à improvisação e composição. O trabalho era sempre diversificado, desde o trabalho de solos a duetos e grupos, que no final do primeiro período culminaram numa apresentação informal, onde todo o material estava compilado numa pequena estrutura coreográfica. Através desta apresentação, os alunos puderam perceber que o trabalho seccionado e desenvolvido ao longo das aulas é passível de ser aglutinado e transformado numa estrutura coreográfica coerente com princípio meio e

fim. No Apêndice C encontram-se tabelas que apresentam resumidamente o trabalho desenvolvido nas aulas de TDC e AC dos dias 17, 24 e 31 de outubro, bem como uma breve observação do que foi visualizado, com base nos diários de bordo da estagiária.

No final da fase de observação foi aplicada uma tabela de observação (Apêndice B), de modo a perceber e analisar as competências dos alunos. Os alunos mais velhos demonstravam grande à vontade nas atividades propostas, ainda que por vezes ficassem retraídos ao início, estavam sempre abertos e disponíveis à novidade, no entanto as alunas do 10º ano tendo em conta a sua pouca experiência revelavam-se mais retraídas e menos confortáveis com as propostas, demorando mais tempo a conseguirem concretizar com sucesso o que era pretendido. Em termos técnicos a turma era bastante heterogénea, uma vez que todos tinham *backgrounds* diversificados e também porque estavam em anos diferentes era espectável que tal acontecesse. Há ainda a considerar que o 10º/11º/ 12º anos só estavam em conjunto uma vez por semana o que também dificultou a criação de uma conexão/relação de turma. Por exemplo, quando era solicitado que se juntassem em grupos o que acontecia automaticamente é que se agrupavam com os colegas do mesmo ano.

Através das tabelas de observação (Apêndice B), verifica-se: no geral, havia uma grande preocupação pela parte de todos os discentes nos conteúdos técnicos, o que os levava por vezes a descuidar as suas qualidades interpretativas e ainda se perdia a procura pela sua individualidade enquanto intérpretes. A projeção do olhar era um ponto frágil nos alunos que ao dançarem ‘fechavam-se’ no seu próprio corpo, perdendo a conexão com ambiente envolvente e com os outros corpos, o que também levava a uma fragilidade na utilização do rosto como potenciador da expressividade. Quanto ao corpo, os alunos conseguiam utilizar o seu potencial expressivo, embora tivessem mais capacidades que por vezes não deixavam transparecer. Assim sendo, os alunos apresentavam capacidades técnicas e artísticas que ao serem trabalhadas se notava que desabrochavam. Neste sentido, a professora cooperante através das suas propostas conseguia dar aos alunos ferramentas necessárias para conseguirem melhorar.

Para além das horas necessárias para a observação estruturada, a estagiária, durante todo o ano, continuou a observar as aulas (TDC com alguns conteúdos de AC) da professora cooperante Cátia Esteves, que antecedia à sua aula de lecionação autónoma. Através desta observação, foi possível articular as atividades da professora responsável com as suas, criando uma ordem de trabalho mais coerente. Por exemplo, quando a professora decidiu trabalhar e explorar duetos, a estagiária tinha outra proposta para a sua aula, mas a verdade é que nas seguintes semanas o trabalho iria incidir novamente em duetos, por isso optou-se por deixar aquela atividade para mais tarde e dar continuidade à exploração dos duetos, munindo os alunos de mais competências quanto ao trabalho a pares.

4.2 Participação acompanhada

Após a observação estruturada, seguiu-se a fase da participação acompanhada, que visa anteceder a lecionação autónoma, de modo a que a estagiária comesçasse a contactar mais diretamente com a turma e com o trabalho que viria a desenvolver posteriormente.

Os autores Cook e Friend (2004) definem o conceito de *Co-teaching* como sendo a criação de uma relação interpessoal entre os professores de modo a que juntos consigam desenvolver um trabalho consistente com os alunos tendo por base a comunicação e a resolução conjunta de problemas.

Ainda definem um conjunto de pilares base em que deve assentar essa interação partilhada. Tendo os mesmos em consideração, é importante:

- perceber as características e necessidades dos alunos, de modo a criarem-se estratégias e abordagens de ensino;
- perceber as características e necessidades dos professores, uma vez que cada turma e professor é diferente, torna-se essencial perceber as necessidades de cada um, de modo a que a interação dos professores com os alunos seja o mais harmoniosa e eficaz possível;
- construir abordagens de co-ensino, pois é em conjunto que a criação das estratégias de ensino a adotar são mais consistentes e eficazes para os alunos.

Para além disto, os autores ainda apresentam seis abordagens de co-ensino, e considerando o estágio desenvolvido, recorreu-se a duas destas abordagens (Cook & Friend, 2004, p.15):

- *Um ensina o outro observa*- dos dois professores, há um que está mais ativo na prática pedagógica, enquanto o outro observa, recolhendo informação que depois é partilhada pelos dois. Neste caso específico, a estagiária observava a intervenção pedagógica da professora Cátia Esteves e recolhia informação que depois partilhava e era conversada com a mesma.
- *Um ensina o outro suporta*- um dos professores está mais ativo e é o principal responsável pela prática pedagógica, enquanto o outro professor apoia discretamente os alunos, conforme a necessidade. Este foi o ponto mais importante na fase da participação acompanhada, uma vez que a professora cooperante assumia a aula, mas a estagiária dava um apoio aos alunos através de *feedback*.

Considerando que a estagiária se encontrava lesionada do joelho e incapaz de executar qualquer movimento técnico, esta fase foi desenvolvida ao longo das aulas

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

através de *feedback*, conselhos e estratégias que ajudassem os alunos ao longo dos exercícios propostos pela professora.

Numa fase em que a estagiária já estava na lecionação autónoma, houve momentos em que articulou as aulas da professora com as suas de modo a criar uma conexão e uma lógica entre as temáticas desenvolvidas.

4.3 Lecionação autónoma

Considerando as 40 horas de lecionação autónoma previstas, a estagiária conseguiu realizar nesta fase do estágio a lecionação das 40 horas. Do dia 7 de novembro de 2018 até ao dia 5 de junho de 2019 a estagiária implementou os exercícios à turma; nos dias 8, 15 e 22 de maio de 2019 procedeu-se à criação dos solos finais e, por fim, no dia 5 de junho de 2019 terminou-se o estágio com a apresentação dos solos e, seguidamente, foi feita a implementação do grupo de discussão.

Ao longo das aulas, foram propostos exercícios que visavam trabalhar o corpo na totalidade e um rosto presente, sendo o ponto de partida os cinco sentidos que foram explorados através do corpo e do rosto.

Os exercícios tinham por base estímulos. Entende-se por estímulo como sendo qualquer situação que desperta a mente ou o espírito (Smith- Autard, 2010). Recorreram-se a estímulos diversificados:

- Visuais: através de fotografias, vídeos, imagens, entre outros. No caso do estágio foram usadas fotografias (Anexo A) e um vídeo-dança (realizado pela estagiária e outros alunos no 3º ano de licenciatura) que serviram como estímulo para a exploração de movimento e, posteriormente, a criação de pequenos solos.
- Cinestésico: em que uma determinada peça resulta também do movimento em si. No caso dos exercícios propostos em estágio, o movimento surgia através de propostas concretas, que levavam os alunos a descobrir novas formas de se movimentarem, novas qualidades de movimento e a explorar a sua criatividade.
- Ideacional: tendo em conta que há uma mensagem/ ideia que se pretende transmitir ao público. Grande parte dos exercícios tinham uma mensagem ou ideia que se pretendia transmitir, daí ser trabalhada a interpretação, de modo a que o aluno/intérprete futuramente fosse capaz de em palco ter mais facilidade em transmitir essa mesma ideia.
- Tátil: quando se recorre, por exemplo, a objetos que ao serem manipulados pelos intérpretes se tornam parte integrante da dança, complementando-a. Contudo, a manipulação do objeto não se deve tornar o mais importante da peça, fazendo com que o movimento do intérprete tenha um papel secundário. Tal também foi um foco nas aulas, uma vez que se recorreram a objetos para desafiar e complementar os alunos na descoberta de mais potencialidades quer no objeto quer no seu corpo e, conseqüentemente, na sua dança.
- Auditivos: inclui a (s) música (s) utilizada (s), como sendo um estímulo que pode acompanhar a coreografia, além da música podem ser também utilizados instrumentos de percussão, a voz humana, palavras, sons e poemas. Nas aulas recorreu-se a um conjunto variado de músicas, que muitas vezes acompanhavam o próprio movimento, ou que então eram a

oposição, de modo a que os alunos conseguissem usar o seu potencial expressivo sem ser só em função da música. A exploração da voz foi outro do foco das aulas, por se considerar uma ferramenta importante a um intérprete.

Recorrendo a diferentes estímulos, tornou-se possível desafiar os alunos e levá-los a pesquisar e a encontrar novas possibilidades de criar movimento. Embora algumas propostas os deixassem primeiramente mais constrangidos, a experimentação e exploração através da improvisação ajudou a que conseguissem entrar nas propostas e, posteriormente, adquirissem competências para criar sequências ou pequenas peças estruturadas.

Todos os exercícios propostos tinham, primeiramente, um momento de exploração através da improvisação, contudo alguns dos exercícios resultaram na criação de pequenas sequências/peças estruturadas. Segundo Smith-Autard (2010), a improvisação consiste numa invenção sem qualquer tipo de preparação, e é executado de um modo espontâneo e imprevisto. Porém, esta improvisação não é verdadeiramente espontânea, porque a liberdade é limitada, para que faça sentido e esteja bem estruturada. A estagiária optou por utilizar a improvisação tanto de um modo mais livre como limitado e através da utilização desta ferramenta os alunos ambientavam-se à proposta e exploravam material que depois compunham e estruturavam devidamente. Assim sendo, este método foi usado como exploração do potencial expressivo e também foi uma estratégia de composição.

A Tabela 6. Planificação anual apresenta as horas e as atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Tabela 6. Planificação anual

Planificação anual			
Dia	Aula	Horas	Atividades
7 novembro 2018	Aula 1*	3 horas	Implementação de exercícios que visam desenvolver um corpo total e um rosto presente
28 novembro 2018 + 5 dezembro 2018	Aula 2*	1h30m +1h 30m	
9 janeiro 2019	Aula 3*	2h	
16 janeiro 2019 + 23 janeiro 2019	Aula 4*	1h30m + 1h30m	
30 janeiro 2019 + 6 fevereiro 2019	Aula 5 *	1h30m + 3h	
13 fevereiro 2019 + 20 fevereiro 2019 + 27 fevereiro 2019	Aula 6*	3h+ 3h +3h	

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

3 abril 2019 + 24 abril 2019	Aula 7*	3h+ 3h	* cada aula corresponde diretamente às atividades apresentadas na Tabela 8
24 abril 2019 + 8 maio 2019	Aula 8*	1h30m	
8 maio 2019 + 15 maio 2019 + 22 maio 2019	Aula 8*	1h30+ 2h + 1h30m	Criação dos solos
5 junho 2019	Aula 9	3h	Apresentação dos solos e Grupos de discussão
Total de horas: 40 horas de Lecionação autónoma			

Ao longo de grande parte das aulas lecionadas autonomamente pela estagiária a professora cooperante das disciplinas TDC e AC, Cátia Esteves, manteve-se a observar o que era feito, não fazendo intervenções e permitindo que a estagiária criasse interação com a turma e que desenvolvesse o seu trabalho de forma autónoma.

Durante o mês de fevereiro, a professora teve de se ausentar por questões de trabalho com a Companhia Instável, no Porto, o que fez com que a estagiária ficasse com as duas aulas de TDC e AC, em vez de ser só a aula de AC, o que permitiu desenvolver uma relação ainda mais próxima com a turma e criar um ritmo de trabalho que até então ainda não se tinha conseguido. Primeiramente, a estagiária dava uma aula de TDC que já preparava o que se seguiria na aula de AC, articulando as competências necessárias entre a técnica e a composição.

Aulas de Técnica de Dança Contemporânea

As aulas de TDC estavam divididas em *warm-up* ou aquecimento, *deep-work*, *movement combinations* e *cool-down* ou retorno à calma. De forma a perceber-se melhor cada uma das fases da aula de TDC atenta na seguinte tabela.

Tabela 7. Fases da aula de TDC

Fases da aula de TDC	
<i>Warm-up ou aquecimento</i>	O aquecimento ou <i>warm-up</i> para qualquer praticante de dança é de extrema importância. Este prepara o corpo para movimentos mais longos e globais, ajudando a diminuir a tensão nos músculos e nas articulações. Os exercícios em questão têm

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

	<p>como objetivo preparar o organismo, tanto fisicamente como psicologicamente, para o que se vai passar de seguida (ISTD, 2012).</p> <p>Xarez (2012), acredita que um treino de dança apresenta essencialmente três grandes objetivos: o aumento progressivo do rendimento e da performance artística, a prevenção de lesões e um futuro alargado da carreira de um bailarino profissional. Assim pode-se dizer que um bom aquecimento antes de uma aula de dança deve passar por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparar os bailarinos tanto a nível mental como físico; - melhorar o desempenho e reduzir lesões; - aumentar a coordenação; - aumentar a frequência cardíaca; - aumentar a circulação sanguínea; - aumentar a temperatura corporal; - tornar o movimento mais livre das articulações; - melhorar as ações efetivas dos músculos; -melhorar a transmissões dos impulsos nervosos (Trinity Laban Conservatoire of music and dance, 2017).
<i>Deep work</i>	<p>Neste momento da aula, há um foco nos grandes grupos musculares, porém é necessário que o corpo esteja verdadeiramente aquecido e fortalecido. É nesta secção que se incluem alongamentos mais profundos, <i>grand-pliés</i>, adágios e ainda um trabalho mais rigoroso usando movimentos mais rápidos e mais lentos, que possibilitem o trabalho do corpo e da mente, tornando tudo mais ágil (Erket, 2003). No final desta parte, o aluno deve sentir o corpo verdadeiramente aquecido e capaz de realizar movimentos mais rápidos e coordenados.</p>
<i>Movement combinations</i>	<p>Surge na aula um momento mais ‘dançado’. São utilizadas diferentes competências como: rodar, saltar e correr, permitindo a criação de frases mais longas e com mais matéria de movimento. Também neste momento se pressupõem que o corpo seja mais rápido na execução de movimentos e que consiga atravessar o espaço com movimentos ligados e contínuos.</p> <p>Por fim, a aula termina com uma combinação final onde são usados os elementos apreendidos ao longo da aula, pois já estão interiorizados, assim, torna-se possível desenvolver as outras capacidades (interpretativas, qualidade de movimento, projeção do movimento no espaço) (Erket, 2003).</p>
<i>Cool-down ou retorno à calma</i>	<p>Esta fase “(...) engloba o conjunto de atividades motoras que se situam após a atividade principal e visam preparar o organismo para o regresso às atividades quotidianas.” (Xarez, 2012, p.33).</p> <p>No final de uma aula, ensaio ou espetáculo é essencial manter o corpo a mover-se, realizando exercícios mais lentos e que exijam menos esforço do corpo. É também neste momento que se devem incluir exercícios de alongamento e flexibilidade, uma</p>

	vez que o corpo já se encontra ativo e desperto para este tipo de exercícios (Fitt, 1988).
--	--

Tendo como base esta estrutura de aula de TDC, as técnicas de dança contemporânea que estavam por base destas aulas foram a *Release Technique*, *Countertechnique* e o princípio *fall and recovery* de Doris Humphrey. Seguem-se, resumidamente, os princípios base de cada uma das técnicas.

1. Release Technique

A *Release Technique* é uma técnica que visa o trabalho consciente do corpo, aprendendo a reeducá-lo e a potencializar a sua motricidade. Esta técnica surge em 1930 com Mabel Elsworth Todd e é denominada de *Ideokinesis*. Em 1970 com Joan Skinner passa a designar-se de *Skinner Release Technique* e, em 1970, passa a ser designada de *Release Technique*. Esta técnica pressupõe:

- uso de imagens: através destas torna-se possível despertar novas experiências e consciências cinestésicas, facilitando a execução de movimentos;
- incorporação de elementos da psicologia do crescimento: por exemplo o trabalho de chão onde são muito usadas as posições fetais;
- compreensão do corpo humano como uma unidade: o corpo funciona como um todo, havendo um fluxo de energia que percorre o corpo todo;
- alinhamento corporal: os movimentos partem dos músculos mais próximos do *core*, procurando que seja um movimento orgânico;
- *stillness* ou quietude: encontro de pontos de início e finalização, capaz de gerar criatividade;
- interesse no processo criativo: o uso da improvisação permite a estimulação da criatividade, do desenvolvimento do próprio movimento;
- *awareness*: corresponde há compreensão da experiência da dança como sendo dinâmica e a pressupõe a utilização de uma respiração controlada.

Assim sendo, esta técnica permite uma eficácia na utilização do corpo, procurando não usar os grandes grupos musculares, mas sim o *core* permitindo que o corpo se movimente sem esforço excessivo. A aula pressupõe um alinhamento corporal, progressões lógicas onde são usadas diferentes ações motoras, um trabalho dos elementos básicos de dança como o espaço, o tempo e a dinâmica e há também um momento de improvisação (Lepkoff, 1999).

2. *Countertechnique*

A *Countertechnique* é uma técnica que fornece ao corpo e mente do aluno um conjunto de ferramentas para lidar com a prática de dança. Foi desenvolvida por Anouk van Dijk, a partir de 2002, na Holanda. Através destas aulas, há a possibilidade de se preparar um corpo e mente mais conscientes e fortes. Esta técnica assenta em alguns princípios, são eles:

- *why?* ou porquê?: relacionado com a contra direção e com o equilíbrio dinâmico, preparando o corpo e tornando-o disponível para o movimento;
- *what?* ou o quê?: trabalho das direções espaciais de uma parte específica do corpo e a sua relação com o próprio espaço;
- *how?* ou como?: percepção do peso, das trajetórias espaciais e ainda consciência do foco e percepção emocional;
- *Scanning* ou desenvolvimento mental e corporal: aplicação de todos os outros pontos e do *awareness*.

Resumindo, a aula inicia-se com uma preparação para começar a movimentar, onde se dá importância ao *awareness*, depois há o desenvolvimento com movimentos pelo espaço, segue-se uma procura pelo uso das extremidades, a utilização da *horizontal falling* e depois os saltos, por fim, há uma análise e reflexão, que permite aprofundar e perceber o próprio corpo (Diehl & Lampert, 2010).

3. Princípio *fall and recovery*

A investigação do corpo e da forma como este se movimenta levou a que Humphrey desenvolvesse os princípios básicos da sua técnica: o primeiro movimento do corpo é a queda (*fall*), isto é, se o bailarino se mantiver quieto existe um momento em que o corpo cede e acaba por cair, a não ser que faça algo para tal não acontecer (Siegel, 1987). Doris Humphrey defendia que era importante que o bailarino libertasse o corpo do seu próprio peso e tal só seria conseguido através de duas formas de movimento: balanço (*swing*) e queda (*fall*).

Entende-se por *fall*, um corpo que sai do seu ponto de equilíbrio e cede às forças da gravidade, havendo um momento de expiração. Assim sendo, quando o corpo cede à própria inclinação, dá-se um movimento de *fall*, porém é necessário que haja sempre uma recuperação ou *recovery* (Louppe, 2012), para além disso, a libertação do tónus ou estado de relaxamento também era essencial para o corpo do bailarino. Tal pode acontecer verticalmente, quando o corpo cai em direção ao chão e recupera para cima (na verticalidade), ou para os lados, em que o corpo cai e recupera movimentando-se pelo espaço. Desta forma, segundo a coreógrafa o movimento provém da instabilidade entre a *fall* e a *recovery* (Louppe, 2012).

Um dos pontos que a estagiária teve em consideração nas aulas de TDC foi trabalhar o *stamina*, por se considerar que era uma fragilidade da turma, também ela referida pela professora cooperante. Entende-se por *stamina* "(...) is the staying power of the body in a given activity or activities and may be divided into two basic components: muscle endurance and cardiovascular endurance." (p.83). Assim, revela-se um foco importante no trabalho de um intérprete, por ser necessário que consiga manter uma elevada qualidade de movimento, durante um longo período. "The body cannot be used effectively as tool for creative expression without all physical fitness factors being at the highest level possible." (Arnheim, 1986, p.83), deste modo, um intérprete altamente treinado, fisicamente e mentalmente terá um desempenho mais duradouro e eficaz.

Em suma, ao longo das aulas de TDC a estagiária procurou fazer uma abordagem ampla, trazendo para a aula: diferentes qualidades de movimento num mesmo exercício; exercícios de improvisação; exercícios que despertassem os corpos dos alunos a novas possibilidades; dando seguimento depois a isto nas aulas de AC. Partilhar estas aulas aproximou a estagiária da turma, deixando todos mais à vontade e confortáveis o que permitiu desenvolver a proposta de forma mais harmoniosa.

Como era uma turma heterogénea, revelou-se necessário fazer um acompanhamento mais permanente com alguns alunos, porque as fragilidades criativas e de composição eram maiores e só assim se conseguiu que o trabalho fosse mais produtivo. O *feedback* verbal, visual e cinestésico durante as aulas revelou-se uma forma de ajudar os alunos a melhorarem, e este é sem dúvida, "One important role for a dance teacher is to provide information to students concerning successes, errors, adjustments and other aspects of in-class performance." (Gibbons, 2007, p.54). Foi usado nas suas quatro componentes:

- informação: a estagiária identificava e corrigia o erro para que não fosse repetido;
- reforço: reforçar uma ideia ou erro, mesmo antes de se iniciar o exercício, para que estivessem mais alerta na sua correção;
- análise: ajudar os alunos a analisar o que está a ser feito e como está a ser feito de modo a melhorarem;
- motivação: o *feedback* positivo ajudava a deixar os alunos mais confiantes.

Resumindo, o *feedback* revelou-se um suporte que ajudou a guiar os alunos nas tarefas propostas. Também numa vertente mais pessoal foi uma ferramenta essencial, isto porque havia alunos cuja confiança no trabalho que desenvolviam era quase inexistente, pelo que foi preciso reforçar que estavam num espaço e contexto de ensino, onde os erros deveriam acontecer para serem detetados, corrigidos e aperfeiçoados, não tendo vergonha

ou problemas em errar e em mostrar o resultado das propostas lançadas à turma, uma vez que eram processo criativo e não produto final. Neste sentido o *feedback* positivo tornou-se essencial para ajudar os alunos a confiarem mais nas suas capacidades e a não terem receios de arriscar e de errar.

Esta falta de confiança foi também um entrave à aprendizagem, uma vez que se resignavam à falta de capacidades criativas e artísticas ao invés de trabalharem para aprimorar e melhorar as suas capacidades. Isto ocorreu de tal forma que houve três alunos que na apresentação dos solos finais não compareceram, por considerarem que não tinham um trabalho satisfatório, embora lhes fosse referido que era um solo em processo que seria apresentado e não um produto final.

Aulas de Ateliê Coreográfico

Seguidamente, são apresentados genericamente os exercícios que se desenvolveram ao longo do ano letivo em AC e as respetivas observações sobre a implementação dos mesmos.

Tabela 8. Planificação das aulas

	Número de aulas	Descrição das atividades	Objetivos
Visão	4	Aula 1 7 novembro 2018: - Pediu-se aos alunos para se colocarem em frente ao espelho e que fizessem um reconhecimento do que era o seu corpo. Primeiro da cara e depois de todo o corpo, mesmo estando vestidos, cada um tinha a lembrança do seu corpo nu, por isso devia reavivar essa mesma memória e ter a perceção do corpo nu e do corpo vestido. O aluno observava o seu corpo todo, podendo mexer-se para tal ou recorrer ao toque.	- Criar relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; - Estabelecer uma relação de confiança e respeito entre a turma e a própria estagiária; -Desenvolver a capacidade de concentração, análise e observação; - Promover a consciência corporal; - Respeito e cuidado com o outro;

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

		<p>- Depois de uma observação individual, pediu-se uma observação conjunta, onde se colocaram os alunos dois a dois e se pediu que fizessem exatamente o mesmo que fizeram em relação a si, mas em relação ao outro. Tinham de observar, perceber as diferenças e as semelhanças, o corpo nu e o corpo vestido.</p> <p>Este momento foi feito com todos os colegas da turma.</p> <p>- Efetuada a observação, foi feito um momento de escrita criativa, onde se pediu aos alunos que num tempo limitado (5 minutos) escrevessem sem parar sobre a experiência que tiveram, quer na visualização do próprio quer do outro. O texto não tinha de ter uma sequência lógica nem tinha de ser pensado, porque só assim se conseguiu algo mais verdadeiro e espontâneo.</p> <p>Estes primeiros textos foram recolhidos pela estagiária.</p> <p>- Seguidamente, foi pedido aos alunos que criassem um pequeno solo de apresentação tendo em conta o que observaram, recorrendo às características e especificidades do seu corpo.</p>	<p>- Trabalhar o corpo na totalidade e em partes.</p>
--	--	---	---

		<p>- Este exercício de escrita criativa foi repetido novamente, mas fora das aulas, uma vez que foi pedido aos alunos que refletissem o tempo que precisassem e que, na aula seguinte, entregassem um novo texto que devia ser pensado e coerente e sobre a experiências das atividades feitas na aula anterior.</p> <p>Ao voltarem a escrever depois das experiências, os seus textos estavam mais pensados e maturado.</p> <p>Aula 2 28 novembro 2018 + 5 dezembro 2018:</p> <p>- Primeiramente, os alunos visualizaram um vídeo-dança e foi lhes pedido que retivessem pormenores de movimentos, expressões e características do ambiente.</p> <p>Dos intérpretes intervenientes no vídeo-dança, os alunos tiveram de selecionar um e criar um solo baseado nos movimentos e expressões desse mesmo intérprete.</p> <p>- Através de diferentes fotografias (Anexo A) que foram apresentadas aos alunos pediu-se que cada um retirasse a essência das mesmas e</p>	<p>- Criar com base em estímulos visuais;</p> <p>- Desenvolver a criatividade através da recriação de movimentos já existentes;</p> <p>- Estimular a exploração do rosto.</p>
--	--	--	---

		<p>que as explorassem através de movimento improvisado.</p> <p>As fotografias não tinham um rosto visível, pelo que se pretendia perceber se os alunos apenas ficariam pela exploração do movimento corporal ou se conseguiam explorar também o lado expressivo do rosto.</p> <p>Associado a estas fotografias estavam objetos selecionados pelos próprios alunos que também serviram de exploração de novo material de movimento, ou seja, como usar objetos comuns num corpo que dança. Era dar uma nova visão aos objetos.</p> <p>- Na segunda parte deste exercício foram dados retratos aos alunos que tiveram de retirar a essência dessas fotografias e explorar as potencialidades do seu rosto através das mesmas. Culminando na criação de uma pequena sequência de rosto.</p> <p>- Numa terceira parte deste exercício, os alunos tiveram de ligar a frase resultante do vídeo-dança, o que foi explorado com as primeiras fotografias e respetivos objetos e a frase de rosto.</p>	
--	--	--	--

		Aula 3 9 janeiro 2019: - O solo criado foi transmitido a outros colegas e, posteriormente, apresentado.	- Desenvolver as suas qualidades de criador-intérprete; - Explorar diferentes métodos de transmissão coreográfica (pretendia-se que os alunos recorressem a alguns dos cinco processos definidos por Smith-Autard).
<p>Observações: Com a primeira proposta a estagiária percebeu que a turma tinha dificuldades em manter-se foca durante muito tempo numa tarefa, mesmo que tal fosse necessário. Neste sentido, as seguintes aulas foram reformuladas de modo a que a turma tivesse em cada aula propostas mais pequenas e de concretização mais rápida. A primeira aula também revelou o desconforto que alguns alunos sentiam a estar a olhar atentamente quer para si quer para o colega, dificultando a criação de uma conexão com o 'eu' e com o 'outro'. Durante o Grupos de Discussão quando se referiu o primeiro exercício os alunos disseram que embora os tenha deixado desconfortáveis, os deixou também mais alerta, porque estavam a ver realmente o corpo deles e o dos outros, como não tinham feito antes. Recorrer a um estímulo visual ajudou os alunos a conseguirem explorar novos movimentos, ainda que as alunas mais novas (10ºano) ficassem pelos seus movimentos conhecidos, mas depois de várias tentativas e algum tempo conseguiram encontrar novas formas de olhar para as fotografias e para o próprio movimento.</p> <p>Nas fotografias sem rosto, os alunos ficaram apenas pelo movimento e não houve qualquer exploração do mesmo, já quando foi proposto que explorassem só o rosto o desconforto instalou-se levando a turma a bloquear nesta proposta que só se concretizou depois de em conjunto com a estagiária explorarem as várias potencialidades, sem qualquer pressão ou vergonha.</p> <p>No grupos de discussão (Apêndice E), os alunos referiram que este trabalho focado na expressão facial foi sem dúvida desafiante, porque estavam a trabalhar um ponto que não tinha explorado até então.</p>			

Por fim, a transmissão dos solos revelou uma turma mais descontraída e capaz de ensinar o seu movimento e inclusive de corrigir os aspetos que consideravam pertinentes tendo em conta o solo de cada um.

Olfato	2	<p>Aula 4 16 janeiro 2019 + 23 janeiro 2019:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi proposto aos alunos que explorassem movimento com base na respiração. Isto foi feito individualmente e a pares, sendo que os alunos tinham de se deixar influenciar pela respiração e criar movimento tendo em conta as diferentes dinâmicas que a própria respiração dá. - Seguidamente, a estagiária criou em conjunto com a turma uma frase de movimento que depois cada aluno teve de explorar e manipular tendo em conta a respiração e o jogo que pode ser criado com a mesma e com os três níveis diferentes (alto, médio e baixo) (por exemplo, de uma inspiração rápida pode resultar num salto). Assim sendo, resultaram solos diversificados tendo em conta a frase inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gesticular; - Promover a descoberta de diferentes expressões faciais; - Explorar o corpo através da utilização dos diferentes níveis (alto, médio e baixo); - Relacionar a respiração com o próprio movimento, recorrendo a diferentes dinâmicas.
---------------	---	---	--

Observações: A improvisação com a ideia da respiração permitiu aos alunos criarem dinâmicas de movimento e ao mesmo tempo pesquisarem formas de respirar e de deixarem que o seu movimento fosse contagiado por essa respiração. Foi necessário guiá-los de forma a não deixar que entrassem somente na repetição, mas que conseguissem potenciar a sua expressividade através de uma respiração mais ofegante, por exemplo.

No grupos de discussão (Apêndice E), os alunos referiram a importância deste exercício, porque com uma aspeto tão simples como a respiração, conseguiam alterar a intenção de movimento e, conseqüentemente, a sua expressividade.

Tato	5	<p>Aula 5 30 janeiro 2019 + 6 fevereiro 2019:</p> <p>- Durante estas duas aulas foram dadas ferramentas de exploração de movimentos em duetos, desde o trabalho de conexão dos dois <i>core</i>, <i>off balance</i>, <i>lifts</i>. Resumidamente foram aulas de pesquisa de movimentos em duetos e como os dois corpos conseguiam criar uma conexão e relação.</p> <p>Aula 6 13 fevereiro 2019+ 20 fevereiro 2019 + 27 fevereiro 2019:</p> <p>- Um conjunto diversificado de citações (Anexo B) foi apresentado aos alunos, que individualmente selecionaram duas.</p> <p>Depois foi-lhes pedido que criassem um <i>story-board</i> com as ideias que lhes surgiam ao lerem aquelas frases, desde ações, movimentos dançados, a objetos e músicas. Depois através de sorteio foram constituídos quatro duetos e um trio. Em grupo foi-lhes pedido que discutissem as ideias que tinham surgido e que começassem a pensar na criação de uma pequena peça, tendo por base o estímulo das citações.</p>	<p>- Trabalhar as diferentes componentes da relação segundo Laban; tocar, carregar, atenção a..., aproximar, afastar e rodear;</p> <p>- Encontrar uma interpretação conjunta;</p> <p>- Adquirir mais conhecimentos em trabalho de dueto.</p>
-------------	---	--	--

		<p>Para a realização deste trabalho foram dadas premissas precisas:</p> <ul style="list-style-type: none">-mínimo 2 minutos e máximo 5;-utilização da voz (obrigatório recorrer às citações);-utilização de objetos;-escolha de música e figurinos;-relação entre intérpretes (obrigatório recorrer ao material explorado nas aulas anteriores, relativamente aos duetos).	
<p>Observações: Ao longo das aulas que tiveram como foco a exploração dos duetos, os alunos demonstraram mais à vontade em trabalhar com determinados colegas, porque havia já um conhecimento prévio desses corpos, daí que a conexão entre eles fosse mais fácil. Assim sendo, os alunos foram alertados pela estagiária para que fossem trocando de pares e assim conseguissem conhecer melhor os outros corpos.</p> <p>A confiança no outro foi também um ponto chave a desenvolver nos exercícios propostos, uma vez que foi pedido que a pares um aluno ‘caísse’ numa direção à escolha, sendo que o outro teria de o apanhar no último instante impedindo que colapsasse. Esta tarefa revelou-se desconfortável para a maioria dos alunos por ser um trabalho exigente fisicamente, mas também psicologicamente, pela necessidade de se confiar no outro e de se entregarem. Depois de várias tentativas e de experienciarem com a própria estagiária os alunos começaram a libertar-se do receio.</p> <p>Durante o processo criativo dos duetos/ trio, os alunos revelaram ter ideias bastante diversificadas e criativas, tendo em conta as frases que lhes tinham sido apresentadas. A estagiária manteve-se sempre próxima dos seus processos criativos, ajudando na resolução de problemas e questionando os alunos sobre determinadas escolhas e dando sugestões e diferentes possibilidades quando os alunos se encontravam mais confusos.</p> <p>No grupos de discussão (Apêndice E), os alunos fizeram referência ao facto de terem tanto com que se preocupar, como as frases, os objetos, a música, a voz, a criação do movimento e com o trabalho de relação com os outros corpos que se tornou desafiante, porque consideraram que essas camadas todas ajudaram a enriquecer o trabalho.</p> <p>O resultado foram duetos/trio com bastante consistência, mas que precisavam ainda de mais tempo para a concretização dos mesmos, porém tal não foi possível por ser a última aula antes das férias de Carnaval e porque na semana seguinte houve uma visita de estudo</p>			

a Lisboa para o visionamento da peça D. Quixote da Companhia Nacional de Bailado (CNB).

Audição	2	<p>Aula 7 3 abril 2019 + 24 abril 2019:</p> <p>-Foram dadas três ideias aos alunos: ‘melancolia’, ‘amor’ e ‘estranho’ e referiu-se que o corpo estava dividido em três partes: cabeça e o rosto; tronco e membros superiores; a pélvis e membros inferiores. A cada uma destas ideias correspondia uma música que era muito literal, mas que cabia ao aluno decifrar e interpretar à sua maneira.</p> <p>Quando estava a ser usada uma parte do corpo, o restante estava completamente neutro, criando esta diferenciação e individualização do corpo.</p> <p>Seguidamente, experimentaram o mesmo a pares, em que um aluno tinha de suportar uma parte do corpo do colega (ex: segurar a cabeça do outro com a mão) e o exercício repetiu-se.</p>	<p>- Consciencializar para a da divisão do corpo em partes e isolamentos das mesmas;</p> <p>-Associar ideias a áreas do corpo; palavras à expressão facial e corporal e à música;</p> <p>- Trabalhar e desenvolver o gesticular;</p> <p>- Criar com base num estímulo auditivo.</p>
----------------	---	--	---

Observações: Este exercício foi repetido nas duas aulas, de modo a que os alunos pudessem explorar mais possibilidades quer sozinhos quer com os outros colegas.

No intervalo das férias da Pascoa, a estagiária frequentou o Estágio de Dança de Aveiro, contactando com o trabalho do coreógrafo Jan Fabre, no workshop *From Act to Acting* orientado por Marina Kaptjlin, que tinha um trabalho muito forte e focado na interpretação. Cruzando um dos exercícios desenvolvido no workshop e aproveitando a semelhança com o exercício das três ideias, a estagiária criou um momento em que os alunos se encontravam à volta criando um quadrado e um estava no meio e o objetivo era conforme

a música mudasse também a intenção do movimento e a interpretação tinha de se alterar, mas sempre focado num dos colegas.

Para além disto, o corpo e a expressão facial eram usados com quisessem, a única coisa que era a estagiária a manipular era a música e sempre que esta mudava, também a intenção, a qualidade de movimento e a pessoa para quem era feito tinha de alterar rapidamente. Este 'jogo' de alteração de intenção e de qualidade de movimento revelou-se difícil para os alunos, principalmente porque se pretendia que a mudança fosse rápida e, muitas vezes, o que acontecia era uma transição entre as ideias, porque lhes dava tempo para pensar e só depois entrar mesmo na nova ideia, através da repetição deste exercício conseguiu-se que esta transição acontecesse de modo mais rápido.

Tal como referiram no grupos de discussão (Apêndice E), este exercício foi uma novidade que também se revelou constrangedora no início. Na própria aula isso foi notório, os alunos tinham dificuldades em manterem-se concentrados, porque apesar de ser um exercício claro, apresentava um dos pontos a que só alguns alunos conseguiram chegar, que era deixarem de pensar no que queriam fazer e simples serem e estarem naquele momento, para assim conseguirem improvisar e criar sem receios.

Paladar	2	<p>Aula 8 24 abril 2019+ 8 maio 2019:</p> <p>- Foram dados aos alunos amostras de sabores agradáveis e desagradáveis, que naturalmente despertaram expressões faciais. Foi pedido aos alunos que fechassem os olhos durante a degustação e que segundos antes sustivessem a respiração, através disto o paladar ficava mais apurado, uma vez que foram retirados os sentidos da visão e do olfato, que influenciariam a sua reação.</p> <p>- Pediu-se aos alunos que tivessem em consideração a publicidade feita aos alimentos que ocorrem tanto na</p>	<p>- Proporcionar um momento de trabalho em equipa, em que todos são criadores e intérpretes;</p> <p>- Explorar diferentes formas de usar a voz;</p>
----------------	---	--	--

Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os 6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente

		<p>televisão como em revistas ou jornais.</p> <p>No início da aula foi discutida esta temática e foi proposto um trabalho de turma. Juntando a primeira e a segunda aula com a temática do paladar e o que foi visualizado, a turma teve de criar uma 'publicidade' para um alimento escolhido por eles.</p>	
<p>Observações: Ao longo do ano letivo foi necessário fazer alterações à intervenção pedagógica de modo a que conseguissem realizar as tarefas propostas de modo mais satisfatório. Contudo, um dos pontos que sempre foi referido pela professora Cátia Esteves, em conversa com a estagiária e com os próprios alunos era a falta de empenho e compromisso, o que dificultava o trabalho e o progresso de todos.</p> <p>Este último exercício era um trabalho de turma, pelo que já nas aulas de TDC a estagiária criou exercícios que procuravam criar esta coesão e maior conexão de turma. Ao longo das aulas disponibilizadas para este exercício a estagiária apercebeu-se que a turma não estava a conseguir trabalhar em conjunto, revelando falta de empenho. Neste sentido, o último exercício não foi concluído porque os alunos demonstraram falta de trabalho dentro e fora da sala de aula, houve uma verdadeira despreocupação que deveriam ter enquanto alunos autónomos para concluir a atividade.</p> <p>No próprio grupos de discussão (Apêndice E), os alunos demonstraram-se mais tensos quando foi abordada esta temática na aula, porque consideraram que não tinham sido corretos.</p>			
<p>Solos finais</p>	<p>3</p>	<p>Aula 8 8 maio 2019+ 15 maio 2019 + 22 maio 2019:</p> <p>- Depois de todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas foi proposto aos alunos que criassem um solo com todo o trabalho criado ao longo do ano.</p> <p>Ou seja, os alunos tinham os vários solos e duetos que tiveram de agrupar num único solo.</p>	<p>- Promover o trabalho autónomo</p> <p>- Criar a partir de material já existente e de material novo</p> <p>- Criar tendo em conta os elementos de composição segundo Smith-Autard (2010): as ações, a repetição, a</p>

Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os 6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente

		O corpo, o rosto e a voz foram elementos obrigatórios que tinham de constar nos solos, bem como a escolha de uma música/som e de um figurino.	<p>variação e contraste, o clímax, a proporção e equilíbrio, as transições, a unidade e o fio-condutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades de intérprete-criador - Criar tendo em conta o corpo e o rosto como potenciadores da expressividade - Consolidar toda a matéria que foi aprendida ao longo das aulas
<p>Observações: Considerando a limitação de tempo a estagiária optou por propor aos alunos a criação de um solo com material já existente, o que permitiu relembrar o mesmo e condensá-lo num único trabalho, fazendo apenas as alterações necessárias.</p> <p>Como alguns alunos faltaram nestas duas aulas não conseguiram juntar todos os blocos dos exercícios, resultando em solos mais pequenos, ou então porque tinham faltado ao longo do ano faltava-lhes o material já realizado.</p>			
<p>Apresentação</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Discussão de Grupo</p>	1	<p>Aula 9 5 junho 2019:</p> <p>Os solos resultaram numa apresentação final que foi seguida de uma reflexão do processo de trabalho ao longo dos 3 períodos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a observação e reflexão do trabalho desenvolvido - Refletir sobre a temática abordada
<p>Observações: Tinha sido pedido aos alunos que escolhessem figurinos, mas mais uma vez não revelaram interesse e a apresentação informal foi feita com roupa de ensaio. Há ainda a considerar que quatro alunos faltaram a essa aula. A assistir estava a estagiária, a professora Cátia Esteves e a professora Ana Cristina Pereira.</p> <p>Posteriormente, em conversa com a professora Ana Cristina Pereira concluiu-se que se tivessem trabalhado mais e faltado menos às aulas o resultado seria mais positivo, ainda assim a docente considerou que os trabalhos de alguns dos alunos apresentavam já alguma</p>			

consistência tendo em conta a temática desenvolvida e que estavam mais confortáveis com perspetivas do corpo que não estavam habituados a trabalhar, nomeadamente a expressão facial e a voz.

Por fim, foi feito o grupo de discussão com a turma (Apêndice E).

Resumidamente, os alunos revelaram-se satisfeitos com as propostas apresentadas pela estagiária e acreditam que se tivessem trabalhado mais teriam conseguido atingir um patamar mais positivo. Ainda referiram que para a realização das suas PAA este trabalho foi fundamental, porque tiveram em consideração a interpretação na composição coreográfica e não só a técnica.

Em suma, foi para todos um trabalho positivo e essencial, por abrir novas perspetivas ao corpo todo ele iminentemente expressivo e interpretativo.

Inicialmente, em proposta de estágio, a estagiária apresentava mais exercícios que pretendia desenvolver com os alunos, mas perante as problemáticas que foram surgindo, como a falta de tempo para a concretização de todos os exercícios na totalidade ou a necessidade de aumentar o número de aulas para determinados exercícios, impediram a concretização da proposta inicial. Porém, a seleção dos exercícios a realizar foi feita de forma consciente, de modo a que se conseguisse proporcionar uma melhor e mais profunda aprendizagem sobre a temática que se pretendia desenvolver.

Tendo sempre por base a referência a Butterworth (2009), sobre os papéis dos dois agentes que intervêm no ato de criação, teve-se em consideração principalmente processo 4 (coreógrafo como facilitador e bailarino como criador), porque embora os exercícios tivessem objetivos específicos, pretendia-se que fossem momentos de exploração e experimentação, dando também autonomia e maior liberdade aos próprios alunos.

Para a concretização mais positiva destes exercícios, a improvisação foi essencial, tal como Smith-Autard (2010) e Lavender (2006) também defendem ser fundamental no contexto coreográfico. Esta ferramenta foi importante porque lhes permitia sair do seu movimento e expressividade habituais e que lhes era confortável e, sem qualquer compromisso, explorarem e aprofundarem as novidades corporais e faciais que iam surgindo tendo em conta as propostas.

A proposta do modelo de criação I.D.E.A. de Lavender (2006), também foi uma linha orientadora para a estagiária, de modo a conseguir manipular, desenvolver e articular de forma correta quer os exercícios propostos quer o resultado dos mesmos, de forma a munir os alunos com diferentes ferramentas de composição. Juntou-se a este modelo, um outro

proposto pela autora Davenport (2006), o modelo educacional C.R.E.A.T.E., cujos princípios foram também orientadores ao longo da prática pedagógica.

No final do ano letivo, a tabela de observação (Apêndice A) voltou a ser preenchida, agora com o objetivo de se perceber as diferenças com as primeiras tabelas preenchidas e o que foi melhorado depois da intervenção da estagiária.

Analisando as mesmas (Apêndice D): quanto à vontade demonstrada na realização das propostas, os alunos mostraram interesse, embora alguns revelassem alguma resistência no princípio, como se verificava na Observação estruturada. Verificou-se alguma melhoria nos conteúdos técnicos, embora não tivesse sido muito significativa. Acredita-se que tal tenha acontecido por a turma não ser assídua o que levou a quebras na aprendizagem. Mais significativo foi o empenho dos alunos não apenas nos conteúdos técnicos, pois tornaram-se mais capazes de atribuir o seu lado pessoal enquanto intérpretes.

A projeção no olhar foi mais visível nos alunos do 11º e 12º anos e menos nas alunas do 10ºano que tinham tendência a ‘fechar’ o olhar e os movimentos. Acredita-se que tal está relacionado com a falta de confiança no trabalho que desenvolvem, tal como foi referido anteriormente. Quanto à música, a estagiária procurou mostrar aos alunos novas alternativas levando isso para suas próprias aulas de TDC e AC, de modo a expandir o conhecimento e a despertar a curiosidade nos alunos. Neste sentido, houve alunos que começaram a arriscar nas suas escolhas musicais, porém, maioritariamente, os alunos mantiveram-se nas suas preferências, o que os levou a relacionar mais diretamente a música com as qualidades de movimento. Relativamente à utilização do rosto, foi um processo de adaptação ao longo do ano para todos os alunos, pois no geral revelavam-se desconfortáveis na utilização do mesmo. É importante considerar que os alunos do 11º ano foram os mais recetivos a esta abordagem, e acredita-se que tal esteja relacionado com o facto de terem *backgrounds* em teatro e circo, onde a expressão facial assume o papel principal, sobrepondo-se muitas vezes ao corpo. Já o corpo foi mais fácil de despertar para a expressividade.

No geral todos os alunos melhoraram, porém, quando se pedia que esta expressividade fosse alterada de um momento para o outro tal tornava-se mais difícil. Por fim, a estagiária apercebeu-se que os alunos já demonstravam alguma preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalhavam na composição coreográfica. Considerando tudo isto, foram visíveis algumas alterações satisfatórias nos alunos, todavia, um trabalho mais intensivo seria mais benéfico e produtivo. Um dos fatores que condicionaram o progresso dos alunos foi não ser possível que o trabalho fosse contínuo, uma vez que houve percalços pessoais e profissionais por parte da estagiária que condicionaram a continuidade da prática pedagógica e também pela falta de assiduidade dos alunos. Contudo, conseguiu-se que os alunos explorassem novas possibilidades dos seus corpos e encontrassem novos caminhos.

4.4 Colaboração em outras atividades

Nesta fase do estágio é pretendido que o estagiário colabore com a escola em atividades que não têm de estar relacionadas com o seu estágio, sendo necessário completar 4 horas. Assim sendo, a estagiária realizou esta fase do estágio através de uma visita de estudo a Lisboa no dia 13 de março de 2019, que contemplou uma visita guiada ao Oceanário e depois a visualização do espetáculo Dom Quixote da CNB, no Teatro Camões.

A estagiária acompanhou os 9º, 10º e 12º anos de escolaridade, 5º, 6º e 8º anos do ensino artístico especializado em dança, à visita guiada pelo Oceanário, que começou por um conjunto de atividades pedagógicas relacionadas com a preservação dos oceanos e da vida marítima e finalizou-se com a visita guiada pelo Oceanário. Depois, seguiu-se um momento de lazer, onde todos os alunos realizaram um piquenique à beira-rio. Posteriormente, a estagiária acompanhou, juntamente com as outras docentes, os alunos ao Teatro Camões onde puderam visualizar o espetáculo Dom Quixote da CNB. Após a visualização da peça os alunos e respetivos professores regressaram a Viseu.

Desta feita, a estagiária considerou importante este momento fora do contexto escolar, uma vez que permitiu estabelecer uma relação mais próxima não só com os seus alunos, mas também com os mais novos e com as próprias professoras, tornando-se num dia de lazer e divertimento, mas também de aprendizagem.

Considerando o bailado Dom Quixote e o seu carácter iminente expressivo principalmente através da personagem Kitri, em conversa com os alunos falou-se dessa necessidade expressiva e desse 'salero' necessário à personagem. Os próprios alunos referiram que faltava alguma expressividade aos intérpretes e que era evidente uma maior preocupação técnica, perdendo-se esse carácter expressivo tão necessário neste bailado.

Assim sendo, esta visita tornou-se importante até para cruzar os conhecimentos adquiridos no contexto da dança contemporânea, mas que também se vertem para a dança clássica, também ela eminentemente expressiva.

Reflexões finais

O ateliê foi espaço de criação, de experimentação e renovação.

O ateliê foi o nosso Lugar durante todos estes meses onde demos prioridade à exploração artística individual, onde fabricamos e produzimos corpos repletos de impressões que veem do nosso passado e das nossas vivências. Pegamos em tudo isto e acrescentamos mais saberes que levaram ao despertar de novas dimensões corporais, conseguimos passar barreiras e fronteiras.

Foi neste ateliê e neste Lugar que “(...) as ideias se tornaram tangíveis, onde entram no mundo físico, lugar original onde a criação se produz, e onde – consequentemente - se concentra o seu mistério (...)”, é neste Lugar que “(...) a Arte digere a realidade e vem ao mundo (...)” (Guéniot, 2010).

Através de *corpo total um rosto presente* criaram-se vários pontos de partida, embora sem uma chegada precisa, mas com a criação de um caminho que se vislumbrou repleto de experiências, novidades e descobertas, onde foi dada liberdade individual de expressão artística para que cada aluno pudesse produzir e explorar os seus próprios universos artísticos, começando a criar o seu percurso multicultural repleto de novas possibilidades, potencializando sempre a sua expressividade.

Numa procura por um futuro intérprete de dança contemporânea mais competente e completo, ao longo do estágio desenvolveu-se o lado interpretativo e expressivo essencial a um intérprete de dança contemporânea. Com base nos seus conhecimentos a estagiária criou um conjunto de exercícios que visaram despertar este lado interpretativo e expressivo nos alunos. Esta partilha foi deveras prazerosa, uma vez que foi possível ver e acompanhar de perto a evolução do potencial criativo e expressivo de jovens intérpretes. Sabe-se também que não se tocou os alunos de forma igual, existindo alguns que não conseguiram deixar-se envolver tão profundamente neste processo, pelo que deveria ter existido um trabalho ainda mais profundo e contínuo de modo a sensibilizar-se o mais possível para a necessidade de um corpo e rosto repletos de expressividade.

Todavia, foi sem dúvida um caminho de descobertas e constantes modificações necessárias tendo em conta a individualidade de cada um e as necessidades que se foram verificando. A estagiária acredita que foi uma mais valia este tipo de trabalho tão focado num corpo total e num rosto presente, não deixando que a virtuosidade do corpo técnico ultrapassasse a beleza da verdadeira comunicação que deve ser a Dança como Arte.

Há ainda a considerar, que embora se tenha trabalhado corpo e rosto como eminentemente expressivos, acredita-se que ambos são essenciais, não sobrevivendo um sem o outro, pelo que “(...) a cabeça não se substitui à expressividade do corpo como um todo, ela própria torna-se corpo, peso, matéria.” (Louppe, 2012, p.74).

Mesmo com uma turma heterogénea prevaleceu sempre o respeito pelo aluno como ser único e singular, trabalhando-se com cada um e com todos, naquele que foi um trabalho de descoberta, transformação e renovação de corpos. Neste sentido a intervenção foi sempre pensada e estruturada da forma o mais completa e correta possível, permitindo esta evolução, de forma a não defraudar as expectativas de todos os intervenientes neste processo.

A estagiária como professora interveio sempre numa perspetiva de partilha de saberes, conhecimentos, vivências e experiências, onde houve a procura daquela que é a verdadeira Dança, a que desperta sensações, emoções no olhar de cada espectador, também único na sua essência, sem se recorrer a quaisquer artifícios ou máscaras.

Desta feita, as palavras escritas ao longo deste relatório são o resultado de meses de trabalho e dedicação de vários intervenientes, todos eles essenciais à concretização do mesmo. Este trabalho foi sem dúvida uma mais valia na vida artística e profissional da estagiária e futura professora deveras mais competente e capaz de transmitir os seus conhecimentos e de desenvolver um trabalho com mais qualidade na formação de intérpretes de dança contemporânea.

Referências

- Arnheim, D. D. (1986). *Dance injuries: their prevention and care*. London: Dance Books.
- Almeida, M. V. (1996). *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. Oeiras: Celta Editora.
- Arce C. & Dácio G. (2007). A dança criativa e o potencial criativo: dançando, criando e desenvolvendo. [Versão eletrónica]. *Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo*.
- Alvarez, I. (2010). Natural and Artistic Bodies in Dance. [Versão eletrónica]. *European Society for Aesthetics*, 2, 1–19.
- Alcofra, G. M. F. T. (2014). *O rosto na dança: um olhar sobre expressão e expressividade na dança contemporânea* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284989>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Butterworth J. (2009). Too many cooks. A framework for dance making and devising. In Butterworth J. & Wildschut L. (Eds.), *Contemporary choreography: a critical reader*. London: Routledge.
- Bresnahan, A. (2015). The Philosophy of Dance. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado em dezembro 2, 2018, em <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/dance/#pagetopright>
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Consultado em março 23, 2019, do website do ERIC Institute of Education Sciences: <https://eric.ed.gov/?id=ED486454>
- Carmo, M. E. S. (2016). O corpo que dança: reflexões sobre as pesquisas do corpo nos legados de Pina Bausch e Rudolf Von Laban e as suas influências no processo de composição cénica na dança contemporânea [Versão eletrónica]. *Repertório*, 20, 227-234.
- Davenport, D. (2006). Building a Dance Composition Course: An Act of Creativity. *Journal of Dance Education*, 6(1), 25-32. <http://doi.org/http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387309>
- Diehl I. & Lampert F. (Eds). (2010). *Dance techniques*. [Versão electrónica]. Tanzplan germany.
- Dinis, A., Gouveia, J. P. & Xavier, A. (2011). *Estudo das características psicométricas da versão portuguesa da escala de expressividade emocional* (Artigo). Disponível no Repositório da Universidade de Coimbra: <https://digitalis.uc.pt/pt->

pt/artigo/estudo_das_características_psiométricas_da_versão_portuguesa_da_escola_de_expressividade

- David Zambrano. (2016). *Flying-Low Danse- Technique*. Consultado em janeiro 6, 2019, em http://www.davidzambrano.org/?page_id=296
- Erket, J. (2003). Wearing Light- Sequencing. In *Harnessing the wind*. Human Kinetics.
- Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança*. Consultado em janeiro 5, 2019, em https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_mai2012.pdf
- Escola de Dança Lugar Presente. (2018). *Períodos letivos*. Consultado em janeiro 5, 2019, em <https://www.lugarpresente.com/calendaacuterio-escolar.html>
- Fazenda, M. J. (1988). *As formas cristalizadas do corpo* (Artigo). Disponível no Repositório do IPL: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4690>
- Fitt, S. S. (1988). *Dance Kinesiology*. New York: Schirmer Books.
- Fazenda, M. J. (1996). O corpo naturalizado: Experiência e discurso sobre duas formas de dança teatral americanas. In M. V. Almeida (Ed.), *Corpo presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo* (pp. 141-153). Oeiras: Celta.
- Felizardo, A. & Samain, E. (2007). *A fotografia como objeto e recurso de memória* (Artigo). Disponível no RCAAP: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1500/1246>
- Ferreira, C. (2009). *Sobre a Fotografia de Fernando Lemos* (Artigo). Disponível no RCAAP: https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/207/1/art7_ferreira.pdf
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gil, J. (2001). *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: the spectrum of Styles*. AuthorHouse.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Guéniot, D. A. (2010, março, abril). Restos, rastos e traços: retrato do artista no seu atelier. *Atelier Real*.
- Galhós, C. (2010). *Pina Bausch: ensaio coreográfico*. Publicações D.Quixote.
- Hotyat, F. (1978). *Psicologia da criança e do adolescente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hansenne, M (2004). *Psicologia da personalidade*. Lisboa: Climepsi.
- Keltner, D. & Ekman, P. (2003). *Introduction: Expression of Emotion*. Consultado em maio 28, 2018, do website do Paul Ekman Group: <https://1ammce38pkj41n8xkp1iocwengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2013/07/Intoduction-Expression-Of-Emotion.pdf>

- Le Du, J. (1977). *O corpo falado: ensaio sobre a expressão corporal analítica*. Lisboa: Via Editora.
- Laban, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Icone.
- Lavender, L. (1995). Understanding interpretation. *Dance Research Journal*, 27(2), 25-33.
- Lepkoff, D. (1999). *What is release technique?*. Consultado em maio 27, 2019, em <http://daniellepkoff.com/writings/What%20is%20Release%20Technique%20-%20Daniel%20Lepkoff%205.pdf>
- Lima, M. D. (2006). *Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica sob um olhar fenomenológico* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório UFSC: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88204>
- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: teaching the “making” in dance-making. *Journal of Dance Education*, 6(1), 6-13. <http://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387306>
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Leite, M. M. O. (2013). *Expressividade e expressão nas aulas de técnica de dança clássica* (Relatório de estágio). Disponível no Repositório do IPL: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3736>
- Lugar Presente. (2018). *Projeto educativo*. Consultado em maio 26, 2018, do website do Lugar Presente: https://www.lugarpresente.com/uploads/8/5/9/0/8590778/projeto_educativo_16-17.pdf
- Mauss, M. (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: E.P.U.- Editora Pedagógica e Universitária, EDUSP- Editora da Universidade de São Paulo.
- Monteiro, E. & Moura M. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Edições FMH.
- Mortari, K. S. M. (2013). A compreensão do corpo na dança: um olhar para a contemporaneidade (Tese de doutoramento). Disponível no Repositório da FMH: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5177>
- Marques, A. S. & Silva, M. X. S. R. (2013). Criatividade em Dança: conceções, métodos e processos de Composição Coreográfica no ensino de Dança (Artigo). Disponível no Repositório do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/3059>
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes S. A. De Ediciones.
- Pinto, J. P. S. G. (2016). *O port de bras do 2º acto de Lago dos Cisnes como potenciador de expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica: 5ºano da Academia de*

- Música de Vilar do Paraíso* (Relatório de estágio). Disponível no Repositório do IPL:
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7635>
- Quivy, R. & Campenhoud, L. V. (2008). *Manuel de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. P. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Passagens.
- Siegel, M. (1987). *Days on earth the dance of Doris Humphrey*. London: Yale University Press.
- Stanislavski, C. (2000). *A construção da personagem*. Lisboa: Seção Cultural dos Serviços dos Trab. da C.G.D..
- Siqueira, D. C. O. & Siqueira E. D. (2004). O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação. *Logos*, 20, 61-75. Consultado em novembro 23, 2018, em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14675/0>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sontag, S. (2009). *Against interpretation*. London: Penguin Books.
- Sima, T. (2011). Espaço, ritmo, forma e corpo na Dança Contemporânea: Análise dos Elementos da Composição de Delicado, de Gilles Jobin (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4825>
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition*. London: Methuen Drama.
- Tufnell, M. & Crickmay C. (2006). *Body, Space, Image: notes towards improvisation and performance*. Hampshire: Dance Books.
- Thomas, H. (1993). *Dance, Gender and Culture*. London: Macmillan Press.
- Tavares, J. Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manuel de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Trinity Laban Conservatoire of music and dance. (2017). *Warm up and cool down for dancers*. Consultado em fevereiro 22, 2019, em <https://trinitylaban.wordpress.com/2014/04/02/warm-up-and-cool-down-for-dancers/>
- Xarez, L. (2012). *Treino em Dança: Questões pouco frequentes*. Lisboa: Edições FMH.
- Xavier, M. & Monteiro, E. (2013). *Criação geográfica contemporânea* (Artigo). Disponível no Repositório do IPCB: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/53>

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

Apêndices

Apêndice A- Exemplo da tabela de observação

Tabela de Observação						
Aluno:						
Disciplina:						
Data:						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas						
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos						
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos						
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal						
- Apresenta projeção no olhar						
- Relaciona as qualidades do movimento com a música						
- Mostra vontade expressiva						
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade						
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade						
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado						
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica						

Apêndice B- Tabela de Observação (Fase do estágio: Observação estruturada)

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 1						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos		X				
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 2						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos		X				
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar		X				
- Relaciona as qualidades do movimento com a música		X				
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 3						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos		X				
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música		X				
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 4						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música		X				
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 5						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 6						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade		X				
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 7						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal				X		
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 8						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal				X		
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 9						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal				X		
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade				X		
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 10						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal				X		
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade				X		
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 11						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Observação Estruturada						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal				X		
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade				X		
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

Apêndice C- Análise da Observação Estruturada dias 17, 24 e 31 de outubro de 2018

Tabela 9. Observação Estruturada| 17 de outubro de 2018

Observação Estruturada 17 de outubro de 2018	
Disciplina: TDC	Disciplina: AC
<p>Aula com foco em sequências de chão, uma vez que a professora cooperante considera que lhes falta este tipo de competência. Com uma aula baseada na técnica <i>flying low</i>, a professora pretendia aprimorar o trabalho 'com o chão' e não 'contra o chão'.</p> <p>Segundo David Zambrano (2016) esta técnica foca-se na relação com o chão. Ao longo da aula, os movimentos têm de estar envolvidos e conectados com a respiração, a rapidez e a energia que flui pelo corpo, criando uma conexão entre as articulações e o centro. Para David Zambrano (2016), o corpo encontra-se em constante espiral, e é a mesma que permite sair e voltar ao chão. Para chegar a esta espiral é necessário que o aluno se movimente a partir do centro, assim sendo, todo o corpo é uma extensão do próprio centro.</p> <p>Ao longo das sequências a professora fazia referências a esta necessidade de criar uma conexão com o próprio chão a partir do centro. Neste sentido, todas as sequências eram maioritariamente com o corpo todo em contacto com o chão, havendo apenas pequenos momentos de suspensão, em que o corpo sai do chão, para depois voltar.</p>	<p>Aula com foco no trabalho de duetos e solos. Para os solos a professora deu as seguintes palavras chave: urgente, stacatto, interrompido e precipitado.</p> <p>Para os duetos: fluido, ligado, flexível.</p> <p>Tanto os solos como os duetos foram criados pelos alunos, sem haver uma intervenção da professora.</p> <p>Primeiro foi feito um trabalho mais exaustivo nos duetos, porque havia falta de conexão entre os dois intervenientes. Só depois de estar criada esta ligação se passou aos solos, que embora fossem mais urgentes, não tinham uma diferença acentuada e marcada dos duetos.</p> <p>Depois de 'limpar' o material, a professora faz a gravação de modo a que os alunos possam visualizar em casa e percebam as diferenças que eram pretendidas e o resultado final dos solos e duetos.</p> <p>A professora ainda fazia referência à necessidade dos alunos se comprometerem com o trabalho desenvolvido nas aulas, porque o material já existia e ao invés de estar melhorado, estava com bastantes fragilidades, uma vez que os alunos não</p>

<p>Nesta aula a professora faz logo referência à necessidade “De ir para lá do próprio movimento técnico, incrementem algo mais ao corpo, ao movimento.” (palavras da própria professora).</p>	<p>estavam empenhados e não trabalhavam fora das aulas, de modo a melhorar.</p>
Observações	
<p>Os alunos revelaram algumas dificuldades, em manter o corpo conectado ao chão, muitas vezes, porque a sequência era mais rápida e de forma a conseguirem acompanhar ‘comiam’ transições.</p> <p>Quanto à chamada de atenção da professora para a procura de mais do que movimento, tal não se verificou, os alunos mantiveram o foco na técnica e no exercício.</p>	<p>Os alunos demonstraram maiores dificuldades em diferenciar o tipo de movimento. Quando estavam focados no solo e depois passavam para o dueto. Isto acontecia porque o corpo tinha incorporado um tipo de movimento e depois tornava-se difícil fazer a mudança.</p> <p>Havia realmente uma grande necessidade dos alunos se mostrarem mais interessados e empenhados nas tarefas, porque logo no início da aula mostraram que não se recordavam do material desenvolvido na semana anterior, o que dificultou o progresso e o foco somente na dinâmica dos movimentos.</p> <p>Ana Paula Batalha, num artigo escrito para o livro <i>Dança em Contextos Educativos</i> refere a necessidade dos alunos gerirem a sua própria formação, ou seja, esta necessidade de se comprometerem e perceberem que “(...) devem assumir a necessidade de qualificação permanente e de serem continuamente aprendizes.” (Monteiro & Moura, 2007, p.13).</p> <p>Embora tal também esteja relacionado com a necessidade de se manterem em formação, mesmo depois de a ‘tradicional’</p>

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

	terminar. Durante a mesma o compromisso tem de ser de trabalho, de modo a garantir que as suas competências se vão reformulando e inovando.
--	---

Tabela 10. Observação Estruturada| 24 de outubro de 2018

Observação Estruturada 24 de outubro de 2018	
Disciplina: TDC	Disciplina: AC
<p>Aula com foco no trabalho das relações. Desenvolvimento deste trabalho primeiro através da improvisação, onde o foco era o toque e a reação ao mesmo. Há medida que a improvisação avançava, o espaço ia sendo restringido pela professora (começava com o estúdio todo e acabava com um pequeno canto do estúdio), desenvolvendo a consciência espacial e corporal em relação aos outros, a si mesmo e ao espaço envolvente.</p> <p>Retomar de uma sequência de chão, para lembrar material já existente e de modo a criar uma relação de grupo. Necessidade de retomar este tipo de trabalho, uma vez que a professora defende a importância do trabalho com o chão e não contra o chão.</p> <p>Sequência de uma diagonal, onde se pretendia que os alunos fossem aumentando a velocidade sem perder a qualidade de movimento.</p> <p>Trabalho de corrida por parte de um aluno que no final tem de saltar para o colega que o recebe.</p>	<p>Improvisação através da ideia de um ‘corpo gritante’, trabalho individual e a pares. Retoma desta ideia, mas com utilização da voz. Criação de uma conversa onde ambos estão ‘irritados’, havia esta ideia de confronto entre pessoas.</p> <p>A professora propõe a criação de um solo de 15 segundos que tem por base um ‘corpo gritante’.</p>
Observações	
<p>Os alunos demonstraram alguma resistência no que toca à relação com o outro e à</p>	<p>Houve muita resistência por parte da turma em extravasar este ‘corpo gritante’,</p>

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

<p>criação de uma sintonia de grupo numa mesma sequência.</p> <p>O corpo encontrava-se quase sempre fechado sobre si próprio, não havendo uma projeção do corpo e do olhar enquanto faziam as sequências.</p> <p>No trabalho da diagonal que aumentava a velocidade, houve dificuldades na manutenção da limpeza e precisão do movimento, que tinha de ser o mesmo só que mais urgente.</p> <p>Na corrida para o colega verificou-se uma falta de projeção do corpo no ar, de modo a suspender e a encaixar no corpo de suporte e não a embater contra ele.</p>	<p>procuravam apoio no outro corpo para conseguirem chegar mais longe.</p> <p>Os risos constantes eram reveladores deste desconforto.</p> <p>No momento da discussão a pares, não mantinham o contacto visual, tornando tudo numa discussão individual e não com o outro.</p> <p>Quando foi pedido para usarem o corpo e a voz em simultâneo, a voz era facilmente esquecida e passava a ser só movimento.</p> <p>Os solos revelaram a dificuldade que tiveram a entrar na proposta, daí que tenham ficado pela repetição de movimentos que muitas vezes não estavam bem definidos.</p>
---	---

Tabela 11. Observação Estruturada| 31 de outubro de 2018

Observação Estruturada 31 de outubro de 2018	
Disciplina: TDC	Disciplina: AC
<p>Retoma do trabalho de sequências de chão das aulas anteriores, de modo a conseguirem chegar a uma coesão de grupo.</p>	<p>Desenvolvimento de trabalho a partir da ideia de ‘tranças’, ou seja, em trios, os alunos iam avançando no espaço como se criassem uma trança.</p> <p>A professora propôs diferentes formas de criarem estas tranças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -deslocação só com saltos; -deslocação só com slides; -deslocação através de empurrar os outros corpos de modo a projetar o seu. <p>Depois das experiências, foi proposto a criação de trios, com base em tudo o que foi desenvolvido anteriormente.</p> <p>Depois da apresentação dos solos, foi feita uma <i>Jam</i> com a duração de 20 minutos, em que no mínimo tinham de estar 3 pessoas, não havendo número máximo e todos tinham de entrar pelo menos uma vez.</p> <p>Na base desta <i>Jam</i> estavam propostas musicais levadas pelos alunos, desde músicas comerciais a músicas ‘pimba’, criando assim uma grande variedade de propostas musicais.</p>
Observações	
<p>Os alunos revelaram um maior conforto com este trabalho, porque as sequências estavam mais assimiladas e a preocupação estava voltada para o grupo e a criação desta sintonia.</p>	<p>A turma demonstrou um bom trabalho nas tranças, quer no momento de exploração, quer na criação dos trios.</p>

***Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente***

	<p>Na <i>Jam</i> os movimentos estavam completamente colados às propostas musicais e houve alguma resistência na criação de relações. No entanto, e considerando que era a primeira vez que alguns alunos fizeram uma <i>Jam</i> este desconforto revela-se normal.</p>
--	---

Apêndice D- Tabelas de observação (Fase do estágio: Pós lecionação autónoma)

Tabela de Observação						
<p>Aluno: Aluno 1</p> <p>Disciplina: AC</p> <p>Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma</p> <p>Data: 31 de outubro de 2018</p>						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva		X				
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade			X			
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade		X				
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado			X			
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 2						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar		X				
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva		X				
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade			X			
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado		X				
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica		X				

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 3						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade			X			
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado			X			
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 4						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade			X			
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado			X			
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 5						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal	X					
- Apresenta projeção no olhar		X				
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva		X				
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade		X				
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade		X				
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado		X				
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 6						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal		X				
- Apresenta projeção no olhar		X				
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva		X				
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade		X				
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade		X				
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado		X				
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 7						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos		X				
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 8						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas		X				
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 9						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos		X				
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 10						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos		X				
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar			X			
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva			X			
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade			X			
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado			X			
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica			X			

**Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente**

Tabela de Observação						
Aluno: Aluno 11						
Disciplina: AC						
Fase do estágio: Pós Lecionação autónoma						
Data: 31 de outubro de 2018						
<u>Assinala com um X na opção observada</u>	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Quase nunca	Nunca	Não observado
- Demonstra à vontade na realização das propostas			X			
- Apresenta domínio dos conteúdos técnicos			X			
- Revela concentração apenas com os conteúdos técnicos			X			
- Executa os conteúdos técnicos atribuindo-lhes um lado pessoal			X			
- Apresenta projeção no olhar				X		
- Relaciona as qualidades do movimento com a música			X			
- Mostra vontade expressiva				X		
- Consegue usar o rosto como potenciador da expressividade				X		
- Consegue usar o corpo como potenciador da expressividade			X			
- Tem a capacidade de alterar a sua expressividade quando solicitado				X		
- Revela preocupação com o lado interpretativo enquanto trabalha na composição coreográfica				X		

Apêndice E- Grupo de Discussão

Guião da Estagiária:

- Como foi para eles a vivência deste ano letivo?
- Como sentiram os exercícios? (referência a todos os exercícios)
- Quais as dificuldades e receios que foram encontrando?
- O que acreditam que superaram ou melhoraram?
- Como veem o seu trabalho enquanto turma? (empenho, motivação, etc)
- Quando trabalham a composição coreográfica, o lado interpretativo já é uma preocupação e outro ponto a ser trabalhado?
- Como foram as aulas de TDC?
- A intervenção pedagógica foi importante e contribuiu para eles de alguma forma enquanto futuros intérpretes?

Local: Estúdio da Escola de Dança do Lugar Presente

Data: 5 junho 2019

Entrevistadora: Estagiária Mélanie Ferreira

Entrevistados: Alunos 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11

Mélanie Ferreira (MF): Antes de mais quero mesmo agradecer-vos por me terem recebido tão bem e por terem acolhido esta proposta. Esta primeira experiência no Ensino Artístico foi muito positiva e uma mais valia também para o meu trabalho, porque me permitiu ter uma abordagem diferente com vocês porque já têm algum conhecimento. Como eu já vos tinha dito eu parti para este projeto com a necessidade de criar exercícios que potencializassem a expressividade, porque enquanto intérprete sinto que muitas vezes não nos são dadas as ferramentas certas ou necessárias para que a interpretação cresça e assim o corpo e o rosto, o conjunto todo consigam ganhar uma outra dimensão.

Mas queria perceber como foi vivido isto para vocês, o que sentiram, como vivenciaram este ano e esta experiência que tantas vezes vos deixou desconfortáveis?

E se sentiam que já tinham esta preocupação com o lado interpretativo enquanto criavam, ou se só se preocupavam com a criação coreográfica?

Aluna 2 (A2): Acho que nos preocupávamo-nos, mas menos e o teu trabalho veio ajudar-nos a preocuparmo-nos muito mais, pelo menos eu mesmo para a minha PAA, as tuas aulas ajudaram-me muito!

(Restantes alunos acenam com a cabeça em concordância)

MF: Esse era sem dúvida um dos meus objetivos que era vocês pegarem nas ferramentas que eu vos dava e levarem-nas para os vossos projetos e para as outras disciplinas e não deixarem que ficassem apenas na nossa aula, ou então não serviria de nada. Como tantas vezes vos disse, para articularemos conhecimentos das várias disciplinas...

Tal como os vídeos, esta necessidade que eu tinha de gravar os vossos trabalhos, além de serem um registo que eu precisava, era também uma ferramenta para vocês analisarem e perceberem o que funcionava e o que tinha de ser melhorado.

Dá-me prazer ouvir isso e perceber que passou para vocês essa necessidade e preocupação por mais esta camada que é a interpretação. É perceberem que é um ponto importante é mais uma camada, não é só movimento, há mais que lhe podemos acrescentar, tal como as outras camadas, desde os figurinos aos cenários ou à música... ou seja, claro que há aquelas que são primordialmente mais valorizadas como é o caso do movimento e da composição coreográfica, mas há um momento em que todas essas camadas têm de estar ao mesmo nível e ter a mesma importância, para que se consiga um trabalho mais coerente e com muito mais 'sumo'.

Em relação aos exercícios, quero perceber o que sentiram. Relativamente ao primeiro exercício, que começaram pela visualização do vosso corpo e do outro e depois passaram a criar um solo de apresentação, como foi este primeiro?

A1: Desconfortável...

(Alguns alunos concordam)

A6: Eu não senti desconfortável... mas foi muito diferente do que eu estava habituada, e ver o meu corpo como eu não estava habituada e ver o dos outros, as suas diferenças e detalhes que nunca tinha reparado. Foi estar mais concentrada nos corpos...

A2: Foi satisfatório para mim, porque estávamos mais atentos e como ela (A6) disse foi reparar em pormenores que nunca tinha visto...

A6: Tive uma atenção que durante o dia a dia não tenho...

MF: Um dos objetivos primeiros era mesmo colocar-vos em confronto com o vosso e com os outros corpos, porque todos os dias nos olhamos ao espelho e no nosso caso que estamos habituados a trabalhar com o corpo, muitas vezes não nos vemos realmente e não é ver a mexer, é realmente ver-me... é conhecer-me é perceber quais são as minhas características

enquanto pessoa, porque acredito que este conhecimento depois dá-nos substância para nós enquanto intérpretes.

Acredito mesmo que é importante usar os olhos e não passar os olhos por..., mas usar os olhos e olhar e ver..

Depois fizemos a visualização do vídeo-dança e criaram um solo, sei que houve alguns que não tinham visto nunca um vídeo-dança ou que nunca tinham feito, como foi isto de criar a partir do que já estava feito, pegarem em movimento e recriarem o mesmo?

A2: Eu já tinha visto vídeo-dança, mas foi bom retirar movimento de algo que já existe e recriá-lo!

MF: Vocês neste exercício renovaram movimentos que já existiam, mas sem terem o contexto nem o conceito que o mesmo tinha por base.

A8: Sim é diferente criar algo a partir de algo já existente, porque no meu caso crio sempre a partir de premissas e nunca tinha criado a partir de algo que já existia, por isso foi bom, escolher um intérprete do vídeo-dança e retirar os movimentos e criar sobre algo que já existia...

MF: Ok. Neste caso pretendia-se que vocês fizessem esta renovação de material, mesmo sem qualquer contexto, sendo da vossa responsabilidade darem-lhe essa camada...

Agora quanto ao próximo foi o da respiração, começamos pela improvisação tendo por base as dinâmicas que a 'minha respiração' pode ter e ainda utilizar a do outro e deixar que essa me influencie. E ainda fizemos a frase de turma que depois vocês alteraram dando-lhe essas dinâmicas tendo por base a respiração.

A2: Foi um exercício mesmo importante, porque mais ou menos como o exercício do espelho deixou-nos mais alerta... Porque a verdade é que não costumamos dar importância à respiração enquanto dançamos e este exercício ajudou nesse sentido...

MF: Sim, mas mais do que consciencializar-vos para a respiração correta enquanto dançam ou para a respiração do próprio movimento era fazer-vos perceber que a respiração altera completamente o movimento se nós assim o quisermos... Com a respiração eu posso alterar o movimento e, conseqüentemente, a respiração influencia a minha própria interpretação...

Por exemplo, quando vocês fizeram a frase de turma simples, digamos assim, e depois a fizeram com as alterações conseqüência da respiração, perceberam essa diferença? como

uma mudança tão simples como a respiração pode alterar a interpretação e a carga que damos aos movimentos?

Há pessoas que ainda quase não ouvi, é importante participarem na conversa.

A6: Eu não fiz o exercício da frase de turma alterada, mas fiz o da improvisação com base na respiração, mas vi a apresentação deles e acho que de certa forma isso foi visível, essa alteração, porque eu conhecia a frase original e as deles estavam diferentes...

A verdade é que com a respiração é muito mais fácil realizar os movimentos, mas mais do que isso é, por exemplo, quando nós estamos a criar... e acho que a maioria dos teus exercícios resume-se assim... quando nós estamos a criar muitas vezes pensamos no que fica bem, no que gostamos e naquilo que visto dá uma boa impressão e a verdade é que às vezes ficamos sem ideias, porque o nosso repertório pode não ser assim tão grande... e por exemplo, incluindo estes exercícios da respiração, como a interpretação, a expressividade, o olhar e a presença acho que vamos tendo mais ideias e construímos coisas que se calhar não são tão técnicas...

A2: Mas que são muito mais interessantes!

(Alunos concordam)

A6: Exato! Ainda dão mais! do que um passo, por exemplo, um *grand jeté*...

A2: As tuas aulas foram boas por causa disso, por nos mostrarem mais lugares onde o corpo pode ir...

A6: É isso...

MF: Mas é isso que eu quero que vocês também percebam e pego já no exemplo de um *grand jeté*, quando eu executo este movimento eu devo dar-lhe uma intenção... Por exemplo quando falamos no clássico, vocês tal como eu já tinha dito, devem levar essa necessidade de expressividade também para lá... além de ser iminentemente técnico o ballet é também ele expressivo... Por exemplo no Lago dos Cisnes a expressividade vai ser uma coisa, dentro de cada personagem ou...

A2: Na Bela Adormecida

MF: Ou na Bela Adormecida, sim. Mas dou um exemplo que vai para o oposto, o Dom Quixote muito diferente certo?

A1: Sim sem dúvida!

A2: Ah sim!

MF: Há todo um salero que pede o Dom Quixote que não pede o Lago dos Cisnes e então esse lado interpretativo também entra aí... Vocês vêm isso também numa aula de clássico ou de contemporâneo, quando há pessoas que estão simplesmente a fazer ou aquelas que parece que 'comem' o movimento, que há ganas e envolvimento no mesmo...

Reforço que devem levar isso para o clássico e para as outras disciplinas, o objetivo é mesmo esse...

No exercício das fotografias foi a primeira vez que fizeram as caras, como é que isso foi?

A6: Nós já tínhamos criado a partir de fotografias, mas foi a primeira vez que isso envolveu a cara em si... foi desafiante... nós não somos muito envergonhados, as do 10º ano são um bocado (*risos por parte de todos os alunos*), mas ainda assim acho que foi desafiante para todos... ainda que nós uns com os outros façamos muitas parvoíces, parece que ao entrar no estúdio que é um local de mais serenidade, parece que ao pedirem para fazermos as nossas parvoíces... sem um sentido por trás, foi difícil, usar a cara porque me pedem e não porque me sai naturalmente, porque nós fazemos caras assim estranhas no nosso dia a dia, mas criarmos essas mesmas caras é muito diferente...

Nunca ninguém nos tinha pedido para brincar com isso com a própria voz também... por isso foi desconfortável no início, mas depois tornou-se mais fácil e desafiante... e como estávamos com os amigos isso também facilitou, acho que se fosse com pessoas que não conhecesse seria mais difícil...

A10: Oh eu não acho...

MF: Acham que estar com pessoas que não conhecessem tornaria mais fácil ou não?

A10: Mais fácil com estranhos, porque não os conhecia, fazia, experimentava e pronto...

A4: Eu acho que com estranhos é que não conseguia...

A8: Não... eu acho que com pessoas que eu não conhecia seria mais difícil, porque aqui estamos entre amigos e colegas...

A6: Com os amigos eu sei que eles não vão julgar, porque já nos conhecem...

A2: Mas o mais difícil mesmo foi fazer as caras com os movimentos, a coreografia, juntar os dois...

MF: Juntar os dois por não estarem habituados?

A6: Sim porque era a primeira vez, então...

MF: Humm, ok. O objetivo era sempre confrontar-vos também com aquilo que vos é desconfortável e que na verdade para alguns ainda continuará a ser... Eu queria era mesmo fazer-vos mergulhar e deixar-vos experimentar coisas diferentes, experienciarem fora do que estão habituados e deixar-vos alerta para este lado tão bonito que é a expressividade...

A2: Mas isso aconteceu, sem dúvida, experimentámos, adquirimos mais materiais que podemos usar!

A1: Bagagem para levarmos connosco

MF: Agora os duetos?

A6: No meu caso foi um trio, mas eu gostei porque tinha várias camadas sobre a mesma coisa, tivemos as frases...

A1: Artísticas!

(Risos por parte dos alunos)

A6: Exato artísticas! que ajudaram, depois os objetos, o uso da voz e a criação do trio em si...

MF: Depois foi o exercício das três ideias?

A8: Ahhh esse!! Oh pá...

*(Risos por parte dos alunos
Vários alunos a falar ao mesmo tempo)*

MF: Um de cada vez senão não nos entendemos.

A10: No início achei que estava a ir ao mesmo, mas depois senti que o corpo ia e fazia as três ideias partindo dos clichés e indo para outras coisas...

A8: Foi constrangedor para mim, brincar com as três ideias e usar o corpo e a cara para isso... Parecia que não fazia muito sentido... Mas foi bom experimentar...

MF: Mas por isso é que têm de se dar mais aos exercícios, é isso que sinto falta, é entregarem-se mais, porque é neste contexto educativo que vocês têm os momentos para experimentar, errar e refazer...

Agora, no geral, o trabalho que vocês têm enquanto turma, por exemplo, aquele trabalho de turma que era suposto acontecer e não aconteceu (publicidade)...

(Os alunos ficam mais tensos e trocam olhares entre eles)

A1: Pois isso...

A10: No caso do dueto, por exemplo, eu fiquei com uma pessoa que conheço muito bem e foi bom desenvolvermos um trabalho em conjunto, mas ao mesmo tempo, aqui nas aulas também deu para trabalhar com outras pessoas que não conheço tão bem...

Mas, enquanto turma não trabalhamos muito bem, não nos empenhamos, por isso é que não conseguimos fazer o teu exercício de turma...

(Alunos concordam)

MF: Mais...

A1: Houve pessoas que conseguiram chegar mais perto do que querias, outras nem tanto, mas acho mesmo que faltava ser ainda mais intensivo, mais fevereiros, porque como estivemos muitas horas juntos era mais fácil abrimos... Sinto que podia chegar onde tu querias com mais tempo.

MF: Percebo o que queres dizer, mas a verdade é que embora eu tivesse muitos pontos de partida eu não tinha um de chegada, porque cada um de vocês era diferente quer enquanto pessoas quer enquanto aluno ou intérprete, por isso onde chegaram foi onde deixaram que fosse possível...

Honestamente... mesmo... acho que aquilo que faltou foi empenho... acho mesmo... já nem falo nas faltas, mas mesmo nas aulas em que estavam, nos pequenos trabalhos que vos pedia... acho que se vocês querem mesmo seguir isto, tem de haver um compromisso... Claro que há dias melhores e piores...mas não é isso que está em questão... é mesmo dedicarem-se e assumirem o que é feito... se eu tenho um solo para fazer eu insisto não desisto, se há dúvidas pergunta-se, eu sempre... acho que vos deixei sempre à vontade para perguntarem, mas a verdade é que há um trabalho que é vosso, que é autónomo, mais do que eu dar um suporte. Por isso é que eu escolhi um secundário e não um básico, por achar que seriam mais autónomos...

E porque nesta fase acho que também é preciso serem mais autónomos, claro que é minha função ajudar e orientar, mas também questionar-vos e deixar-vos curiosos, mas também tem de existir a vossa curiosidade... Eu falei de pessoas ao longo do ano em alguns momentos e pergunto-me quem foi ver quem eram... eu disse-vos que alterei o exercício das três ideias por ter feito um intensivo do Jan Fabre que abordava um exercício muito semelhante, mas quem é que foi ver quem era?!

É mesmo esta necessidade de se empenharem mais, por isso é que o exercício da publicidade não aconteceu porque era preciso as onze pessoas estarem em conexão e aí viu-se que não estavam...

E tenho de vos dizer, acho mesmo que vocês faltam muito o que também não ajuda, porque a dança precisa dessa continuidade, seja em qualquer disciplina... porque faltarem quebra e parece que quando voltam estão a começar do início, não há um progresso mais visível por isso mesmo... volto sempre atrás, não continuo no ponto onde estava...

(Alunos mantêm-se em silêncio)

As aulas de contemporâneo, foram algumas, falem-me sobre isso?

A1: Funcionou, porque é uma aula técnica diferente das que temos aqui... Porque na técnica, os exercícios também tinham os cheirinhos de interpretação para o que fazíamos a seguir...

A6: Foi bom porque foi uma aula que não parava e porque são exercícios que podem não ser exercícios difíceis tecnicamente, mas têm mais e exigem mais controlo... Havia aulas exaustivas...

(Risos por parte de todos os alunos)

MF: Um dos objetivos nessas aulas era também trabalhar o *stamina* e deixar que o vosso movimento fosse também influenciado pelo cansaço, porque seria diferente... e claro fazer a ponte para o outro trabalho...

No conjunto todo, falemos agora, já disseram que vos deixou mais alerta, mas quanto a mim agora, sentiram que vos faltou apoio de alguma forma... não sei...

A8: Acho que pelo contrário, deste sempre um apoio!

A1: Acho que tivemos sempre a dose correta do empenho da tua parte, sempre precisávamos da tua ajuda estavas sempre aqui... tivemos a dose certa de Mélanie!

(Restantes alunos mostram concordar com a resposta)

MF: Mas que funcionou para o trabalho que era pedido?

A1: Sim sim!

(Restantes alunos mostram concordar com a resposta)

MF: Isso é bom, fico feliz por isso! Isto porque também foi a primeira vez que fiz um trabalho tão específico, tão estruturado... Mas acho que é isto! Não se esqueçam do que falamos, deste olhar, desta presença, não fechem o corpo....

Permitam-se experimentar e usem tudo isto! Obrigada mesmo, por me terem recebido tão bem! Usem esses corpos! Agora estão livres e boas férias!!!

Alunos: Obrigada!

Continua uma conversa mais descontraída sobre as férias, workshops e audições

Apêndice F- Entrevista e Consentimento livre e informado

Local: Estúdio da Escola de Dança do Lugar Presente

Data: 31 outubro 2018

Entrevistadora: Estagiária Mélanie Ferreira

Entrevistada: Professora cooperante Cátia Esteves

Mélanie Ferreira (MF): Como define a dança contemporânea?

Cátia Esteves (CE): Ora bem... será complicado encontrar uma definição assim muito concreta do que é a dança contemporânea. Não há assim uma base a nível de...estruturada, como há na dança clássica por exemplo.

Eu diria que houve uma progressão ao longo do tempo e as coisas que vieram do clássico primeiro para o moderno e foram-se desconstruindo até haver uma série de linhas. Foram aparecendo uma série de novas perspetivas que acabaram por desconstruir tudo o que vinha para trás, que eram as técnicas mais estruturadas e, de repente, houve uma junção que acabou por dar ali uma liberdade de escolha a nível de movimentos.

Eu acho que dentro da dança contemporânea já se começa, há uns anos para trás a definir vários tipos de... não sei se posso dizer técnicas, mas alguns tipos de abordagens com conceitos e bases muito claras, como o *flying low* e outro tipo de técnicas que são baseadas em conceitos muito claros, portanto, não há uma definição clara, uma definição concreta. Mas, diria que são vários tipos de abordagens, no entanto, eu acho que já se começa a definir dentro desse tipo de abordagens algumas especificações sobre linhas estéticas se calhar...

MF: Nas aulas procura estes diferentes tipos de abordagens?

CE: No fundo, o que acaba por acontecer é que a bagagem que trazemos de cada percurso que temos se vai adaptando e apropriando, porque temos essa liberdade, daquilo que nos atrai. Então como eu dizia há bocado, há esse tipo de liberdade de irmos colhendo através do nosso percurso... Eu faço *swings* e *swings* é uma coisa muito modernista ou os *bounces*, mas depois vais desconstruindo e pegando na matéria que foste colhendo ao longo do tempo e vais elaborando aquilo que mais te identificas no fundo...

MF: Como é que vê o intérprete de dança contemporânea, tendo em conta o panorama atual de dança em Portugal?

CE: Eu acho que o intérprete hoje em dia significa tudo, não é só.... Normalmente fala-se em interpretar alguma coisa, porque não te é dada só por outra pessoa, mas também és tu que vais construindo. A interpretação tem haver com tudo, a interpretação do movimento, não é só a interpretação como se estivéssemos no teatro, é a interpretação do movimento. Em dança a interpretação é um todo, desde o movimento à expressividade.

MF: E quando falamos em singularidade de um intérprete?

CE: Tem haver com essa liberdade que o intérprete tem.... Tem se lhe for atribuída... Mas é como uma faixa larga em que tu podes imprimir de ti aquilo que tu és... Portanto, existe essa liberdade de tu imprimires a tua singularidade. Hoje em dia trabalha-se muito assim, desde a escolha do intérprete... é uma cocriação entre as duas partes, em alguns tipos de trabalhos, noutros não como é obvio...

MF: O que considera importante num processo criativo?

CE: Não se lhe chamaria mais importante ou desafiador... Para mim é mais atrativo... Aquilo que mais me atrai no processo é esta partilha de experiências, é o facto de poderes pegar num *input* e desenvolvê-lo da maneira que tu... teres essa liberdade de encaminhar... e alguém vai te mostrando é esse caminho, não é esse caminho, é aquilo que eu quero, não é aquilo que eu quero... Mas no fundo, quando te dão esse *input* tens essa liberdade de criar e de chegar a algum sítio que vai de acordo ao que a pessoa te pede ou não... Portanto, isso é interessante porque a coisa é aberta e não é fechada.

MF: Enquanto professora quais são as estratégias que procura para conseguir desenvolver as competências artísticas necessárias aos alunos que procuram tornar-se profissionais em dança?

CE: A formação eu acho importante.... Acho importante eles experimentarem tudo no corpo, ou seja, experienciarem a nível técnico e físico a plasticidade do corpo, ou seja, os limites do corpo, até onde eles podem ir. Não se fecharem na zona confortável, na caixinha deles. Mas, a nível da plasticidade do movimento eles irem de A a Z.

Experimentarem todo o tipo de tridimensionalidade a que o corpo pode ir. Eu acho fundamental o corpo estar preparado para que depois tudo aquilo que lhes peçam ser fácil para eles fazerem.

A formação é uma preocupação que eu tenho. É tentar levá-los a explorar os limites deles. Isto desde pequenos, porque acho que isto deve ser feito desde muito pequenos, depois quando chegam lá em cima... Porque eu acho, como também já falamos antes, a interpretação, a expressividade não é a parte, é técnico também, temos de o trabalhar também. Quando falo nisto do físico, ponho em cima, em baixo ou dentro toda a expressividade do movimento que leva à interpretação do movimento que leva à interpretação seja do que for... tem de ser tudo visceral, cá de dentro, isso inclui o movimento e inclui tudo!

Eu não concordo com aquela questão de técnica e expressividade, não avalio as duas coisas em separado eu avalio as duas juntas, na dança, faz todo o sentido! A técnica é expressão, a expressão é técnica, não há um sem o outro. A minha preocupação é isso, ter um corpo expressivo, que tem todas aquelas qualidades, mas que também é expressivo, na sua dimensão ao máximo, quase plástico.

Consentimento livre e informado

professora do Ensino Artístico Especializado em Dança da Escola de Dança do Lugar Presente, declara para os devidos efeitos que autoriza a gravação em formato áudio da entrevista, que, posteriormente, será transcrita e reenviada para sua aprovação. A mesma será usada apenas para uso único e exclusivo da mestranda Mélanie Ferreira no seu Projeto de Estágio intitulado de *Um corpo total um rosto presente: Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com o 8º ano da Escola de Dança do Lugar Presente*.

Mais declaro que aceito participar nesta investigação (assinalar com um X a opção):

com anonimato

sem anonimato

____/____/____

Assinatura

² No texto do *Consentimento livre e informado* está feita referência a um título diferente do que é apresentado agora no relatório final, isto porque essa alteração foi feita após a professora cooperante assinar o mesmo e a entrevista ter sido realizada.

Apêndice G- Pedido de autorização para recolha de imagens

Autorização para recolha de imagens vídeo e fotografia

_____, Encarregado(a)
de Educação de _____,
aluno do Ensino Artístico Especializado em Dança da
Escola de Dança do Lugar Presente, declara para os
devidos efeitos que autoriza a recolha de imagens vídeo
e fotografias do seu Educando durante o
desenvolvimento das atividades, para uso único e
exclusivo da mestranda Mélanie Ferreira no seu Projeto
de Estágio intitulado de *Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do
aluno no desenvolvimento do Ateliê coreográfico com o
8º ano da Escola de Dança do Lugar Presente.*

____/____/____

O Encarregado (a) de Educação

3

Resumo do Projeto de Estágio da mestranda Mélanie Ferreira

O projeto de estágio irá desenvolver-se no decorrer do ano letivo 2018/2019, previsto nas Unidades Curriculares de Estágio I e II, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança (7ª edição), ministrado pela Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. A instituição escolar selecionada para desenvolver esta proposta de estágio é a Escola de Dança do Lugar Presente, situada na cidade de Viseu, com os alunos do 8º ano do ensino artístico especializado em dança. A intervenção pedagógica será desenvolvida na disciplina de Ateliê coreográfico, tendo em vista um corpo total e um rosto presente. Assim, o objetivo primeiro desta proposta é dotar os alunos de competências técnicas e artísticas necessárias a um intérprete de dança contemporânea. Considerando o paradigma atual da dança contemporânea, é cada vez mais necessário tornar os alunos competentes a nível técnico, mas também a nível interpretativo, permitindo que o corpo e o rosto sejam fontes de emoções e significados e não meramente corpos dançantes, sem qualquer carga expressiva. Assim sendo, aliado à técnica que se revela essencial, pretende-se consolidar o lado interpretativo e expressivo do aluno, procurando preservar a sua individualidade, também ela tão importante na dança. Desta forma, será possível aos alunos e futuros intérpretes de dança contemporânea exprimirem-se e exteriorizarem emoções, chegando ao espectador, de modo a fortalecer e a estreitar esta relação bailarino-espectador. Desta feita, para a realização deste projeto de estágio, será utilizada a metodologia Investigação-Ação, pelo que serão empregues diferentes instrumentos de recolha de dados, como as tabelas de observação, os diários de bordo, a videogravação, a fotografia e os grupos de discussão. Através destes instrumentos, será possível registar os elementos primordiais desta proposta: a expressividade e a interpretação do corpo e do rosto.

³ No texto da *Autorização de recolha de imagens vídeo e fotografia* está feita referência a um título diferente do que é apresentado agora no relatório final, isto porque essa alteração foi feita após a entrega aos encarregados de educação para assinarem o mesmo.

Apêndice H- Vídeos Ateliê Coreográfico

Os vídeos encontram-se numa pasta denominada *Vídeos Ateliê Coreográfico*. Os mesmos estão divididos por pastas com as aulas a que correspondem, dentro de cada uma estão os vídeos que correspondem a cada aluno, devidamente identificado de acordo com a Tabela 4. Constituição da turma do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Artístico Especializado.

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*

Anexos

Anexo A- Fotografias usadas nas aulas 2 e 3



Figura 1. Fotografia 1

Hans Lucas (s.d.). Mélanie Challe. 1 fotografia, color. Consultado em agosto 02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de Mélanie Challe
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]

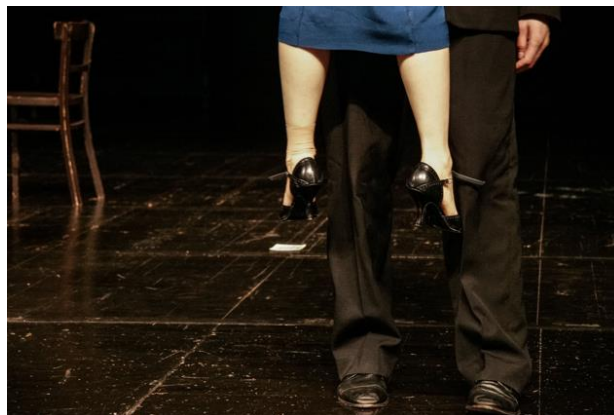


Figura 2. Fotografia 2

Hans Lucas (s.d.). Virginie Merle. 2 fotografia, color. Consultado em agosto 02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de Virginie Merle
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]



Figura 3. Fotografia 3

Hans Lucas (s.d.).Mélanie Challe. 3 fotografia, color. Consultado em agosto 02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de Mélanie Challe
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]



Figura 4. Fotografia 4

Hans Lucas (s.d.).Grito Pelao. 4 fotografia, color. Consultado em agosto 02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de Christophe Raymond
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]

*Um corpo total um rosto presente:
Conceção coreográfica a par do sentido interpretativo do aluno no desenvolvimento do Ateliê Coreográfico com os
6º, 7º e 8ºanos da Escola de Dança do Lugar Presente*



Figura 5. Fotografia 5
Hans Lucas (s.d.). Pascal Gely. 5
fotografia, color. Consultado em agosto
02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de
Patrick Cockpit
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]



Figura 6. Fotografia 6
Hans Lucas (s.d.). Pascal Gely. 6
fotografia, color. Consultado em agosto
02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de
Pascal Gely
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]



Figura 7. Fotografia 7
Rafael Marchante (2018). Rafael
Marchante. 7 fotografia, color.



Figura 8. Fotografia 8
Hans Lucas (s.d.). Christophe Revient. 3
fotografia, color. Consultado em agosto
02, 2018, em Imagem 1- Fotografia de
Christophe Revient
<http://www.hanslucas.com/creative>
[Fotografia publicada na Internet]

Anexo B- Frases usadas na aula 6

- “Rebelde da cintura para baixo” citação do livro *1984* de George Orwell

- “Deitamos flores pelo lado de dentro” citação do poema *Hummus* de Raul Brandão

- “Ponho um beijo/ demorado no topo do teu joelho” citação do poema *Joelho* de Maria Teresa Horta

- “Beije a terra com os meus olhos, a minha boca e os meus dedos” citação do poema *Beije a terra* de Sophia de Mello Breyner Andersen

- “Não tenho rosas, desde que haja rosas/ Quero-as só quando não as possa haver” citação do poema *Não tenho rosas, desde que haja rosas* de Fernando Pessoa

- “Bebo uma saudade estranha e vaga/ São as folhas daquela rosa branca/ Que a meus pés desfolhaste aquele dia” citação do poema *Folhas de rosa* de Florbela Espanca

- “Pára-me um tempo por dentro/ passa-me um tempo por fora” citação do poema *O relógio* de Ary dos Santos