



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

A promoção da individualidade através do olhar na
aula de técnica de dança clássica - 3º ano
raparigas da Escola Artística de Dança do
Conservatório Nacional

Marta Filipa Amaral Fonseca de Almeida

Orientação:

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

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

A promoção da individualidade através do olhar na
aula de técnica de dança clássica - 3º ano
raparigas da Escola Artística de Dança do
Conservatório Nacional

Marta Filipa Amaral Fonseca de Almeida

Orientação:

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

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

Este relatório de estágio foi fruto de muito trabalho no decorrer do qual me foi possível ter o contributo, direto ou indireto, de um variado leque de pessoas, às quais eu não posso deixar de mostrar o meu apreço.

Começo por agradecer à Professora Kate Ketchum, minha professora no Ballet Júnior de Geneve, e que trabalhou comigo arduamente o meu olhar e a minha expressividade. Sem ela, não reconheceria a importância do mesmo e não teria escolhido desenvolver este tema que me é tão querido.

À Professora Vanda Nascimento que me guiou de forma clara e rigorosa durante este percurso de grandes novidades para mim. A sua exigência sempre equilibrada com o seu lado humano permitiu tornar este caminho uma experiência inesquecível.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, pela sua dedicação e partilha dos seus conhecimentos sempre com tanta generosidade.

À Professora Sofia Santiago, pelo seu apoio, conselhos e ensinamentos durante o estágio e à partilha pelo amor que é ensinar.

Às alunas do 3º ano, que me receberam de braços abertos, e se entregaram e dedicaram a este estágio com tanto entusiasmo como eu. Foi um prazer poder acompanhar-vos e ver-vos crescer e evoluir durante este ano.

À Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa pela disponibilidade e pela oportunidade que me deram. Foi bom voltar a casa!

Aos meus pais, um obrigado caloroso, pelo seu amor incondicional e por me apoiarem em todos os meus projetos. Aos meus irmãos, pela amizade e amor, e por todas as conversas e palavras de incentivo. Ao Francisco, pelo teu coração enorme e por seres sempre o primeiro a acreditar em mim!

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, teve como objetivo desenvolver a individualidade do aluno. Foi realizado no ano letivo 2018/2019, numa turma de raparigas do 3º ano da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, na disciplina de Técnica de Dança Clássica.

Num mundo cada vez mais competitivo em que a perícia técnica assume uma vital importância, a singularidade e virtuosidade assumem também um papel cada vez mais relevante para o bailarino, pois esses poderão ser os fatores distintivos de sucesso para esta área.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estágio centrou-se na procura da individualidade do aluno, que, na persecução do mesmo se centrou no ênfase dado ao olhar.

Para alcançar esse objetivo foram aplicadas diferentes estratégias, em cada fase de lecionação, que procuraram desenvolver a expressividade na aula de técnica de dança clássica, consciencializar as alunas para a importância da utilização do olhar para a sua prática, explorar e trabalhar a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, a projeção do olhar e por fim a eficácia do foco nas mudanças de direção e em movimentos de rotação.

Pretendeu-se também, complementar estas estratégias de ensino, com uma abordagem personalizada e individual de cada aluna.

Aplicou-se uma metodologia de Investigação-ação, em que foram utilizados três instrumentos de recolha de dados: diário de bordo, grelhas de observação estruturada e registo de vídeo.

Palavras chaves: Técnica de dança clássica; individualidade; expressão; olhar.

Abstract

The internship report presented, developed within the master's degree in Dance Teaching, has as main objective to develop the student's individuality. It was implemented in the year of 2018/2019 in a class of young female dancers from the third year of The National Conservatory Dance School of Portugal, in the subject of Classical Dance Technique.

In an increasingly competitive world, in which the technical expertise assumes a vital relevance, the singularity and virtuosity are playing an even more important role among the dancer's skills, as these may be the distinct success factors for this area.

In this context, the main objective of this internship focuses on the search for the student's individuality, which, in the present case, will be achieved through the projection of the gaze.

To pursue this goal, different strategies are to be applied in every teaching stage, which are intended to develop the expressiveness in a classical dance technique, to make students aware of the importance of using the gaze in their dance, to explore and develop the coordination between both the focus and the movement, the focus projection and the efficiency in the changing of the focus direction.

It was also attempted, as a complement to this teaching strategies, a personal and individual approach to each student.

It was applied a methodology of Action-Research, in which was used three data collection instruments: journal, structured observation spread sheets and video record.

Keyword: Classical Dance Technique; Individuality; Expression; Gaze.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	vii
Introdução.....	1
Capítulo I	3
Enquadramento Geral.....	3
1. Motivação pessoal.....	3
2. Pertinência do estudo	5
3. Motivação para a escolha do público alvo	6
4. Motivação para a escolha da Escola Cooperante e sua caracterização.....	7
4.1. Caracterização da EADCN.....	8
5. Objetivos do estágio.....	9
5.1. Objetivo geral	9
5.2. Objetivos específicos.....	9
Capítulo II	10
Fundamentação teórica	10
1. Definição de conceitos	10
1.1. Técnica de Dança Clássica	10
1.2. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica.....	11
1.3. Método Agrippina Vaganova – Método de Ensino da EADCN.....	14
2. A procura da individualidade	16
3. Expressão na dança	21
4. O olhar do bailarino.....	25
Capítulo III	30
Metodologia de Investigação	30
1. Investigação-ação.....	30
2. Instrumentos de recolha de dados	31
2.1. Diário de bordo	31

2.2. Grelhas de observação estruturada	31
2.3. Registo de vídeo	32
3. Caracterização da amostra	33
4. Plano de ação	34
5. Procedimentos	35
Capítulo IV	37
Estágio – Apresentação e análise de resultados	37
1. Estágio	37
1.1. 1º Período.....	37
1.2. 2º Período.....	49
1.3. 3º Período.....	70
Capítulo V	81
Reflexões/Recomendações Finais	81
Referências.....	85
Apêndices	I
Apêndice A – Consentimento livre e informado	II
Apêndice B – Grelha de observação nº1.....	IV
Apêndice C – Grelha de observação nº2.....	VI
Apêndice D – Grelha de Observação nº 3	X
Apêndice E – Diário de Bordo nº10 – Lecionação acompanhada	XIV
Apêndice F – Exercício de <i>Demi-plié</i> e <i>assemblé</i>	XVII
Apêndice G – Vídeo da aula do 1º Período	XIX
Apêndice H – Exercício de <i>Rond de ambé à terre</i> e <i>Demi-plié</i>	XX
Apêndice I – Diário de Bordo nº27 – Observação.....	XXIV
Apêndice J – Diário de Bordo nº33	XXV
Apêndice K – Vídeo da aula do 2º Período.....	XXVI
Apêndice L – Aula do 2º Período registo escrito.....	XXVII
Apêndice M – Registo conversa informal com as alunas.....	XLVI
Apêndice N – Vídeo da aula do 3º Período	L
Apêndice O – Composições final ano letivo	LI
Anexos.....	LXIII
Anexo A – Conteúdos Programáticos.....	LXIV
Anexo B – Tabela de avaliação de Frequência	LXVIII

Índice de Figuras

Figura 1 – Exemplo de estratégia adotada em estúdio.....	59
Figura 2 – Marcelino Sambé e Yasmin Naghdi.....	66
Figura 3 – Svetlana Zakharova.....	66
Figura 4 – Tamara Rojo.....	66
Figura 5 – Catarina Meneses.....	66
Figura 6 – Alunas a executarem um <i>port de bras</i> no exercício de <i>adagio</i>	73

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização do estágio.....	36
Quadro 2 – Síntese das grelhas de observação nº1,2,3	38
Quadro 3 - Planificação da aula 1 – Lecionação autónoma	47
Quadro 4 – Planificação da aula 7,8 e 9 – Lecionação autónoma.....	65
Quadro 5 – Planificação da aula 14 – Lecionação autónoma.....	74

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no plano curricular do curso de Mestrado em Ensino de Dança, ministrado pela Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este Relatório visa apresentar uma análise aprofundada da nossa intervenção durante o estágio, que decorreu na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, no ano letivo 2018/2019.

A temática que se escolheu abordar foi definida a partir da questão ‘Como é que se poderá promover a individualidade do aluno numa aula de técnica de dança clássica?’

Evoluindo sobre esta questão, iniciou-se a necessária pesquisa explorando, em primeiro lugar, o conceito de individualidade e a interpretação do seu significado.

Após alguma reflexão, foi possível concluir que, nesta perspetiva, o conceito de individualidade passava pela capacidade que cada um tem de se expressar de forma diferenciada, e que essa expressão é o fator que permite que cada bailarino possa adquirir a sua própria identidade e se individualize na sua forma de dançar.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, foram sendo obtidos vários conceitos ou características que, no seu conjunto, permitem definir ou delimitar o que se entende por ‘individualidade’ e ‘expressão’.

Tendo presente a limitação do número de horas propostas para o desenvolvimento deste estágio, resultou clara a necessidade de que a definição dos objetivos fosse mais focalizada e menos abrangente, de modo a garantir um trabalho final realista e de qualidade.

Neste sentido, a decisão recaiu em trabalhar apenas numa das características que contribui para esta expressão/individualidade, concretamente o olhar.

Para uma melhor compreensão, entendemos organizar este relatório em 5 capítulos, os quais se dividem depois em subcapítulos.

No **Capítulo I**, encontra-se o Enquadramento Geral onde se explicita a motivação pessoal subjacente à elaboração deste estágio, bem como o critério que conduziu à escolha do público alvo e da escola onde se realizou. São igualmente indicados os objetivos que foram delineados para o desenvolvimento do estágio.

O **Capítulo II**, respeita à Fundamentação teórica sobre a temática escolhida, ou seja, os alicerces teóricos que suportaram o desenvolvimento deste estudo. Explicitam-se,

desta forma, os conceitos implícitos à temática escolhida, mais precisamente o conceito de técnica de dança clássica, individualidade, expressão e olhar. Entendemos também, que para possuímos uma base mais forte e consolidada, deveria ser feita uma abordagem aos princípios do método de ensino da Técnica de Dança Clássica adotado pela Escola Cooperante, no caso o método Vaganova.

No **Capítulo III**, é analisada a metodologia de investigação-ação, dado que foi a opção escolhida para o desenvolvimento do estágio. É também neste capítulo que é feita uma descrição e fundamentação da opção dos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados. Neste capítulo é ainda abordada a caracterização da amostra e toda a planificação do estágio, nomeadamente a forma como se previu a sua organização, desde a fase inicial, de observação passando pela fase de lecionação acompanhada, lecionação autónoma e a participação em outras atividades.

No **Capítulo IV**, é apresentada uma narração de toda a prática do estágio. Este relato é sempre acompanhado de uma análise crítica e reflexiva que procura evidenciar e avaliar as estratégias que utilizámos ao longo da nossa intervenção pedagógica, bem como medir o seu impacto no público-alvo.

O relatório termina com o **Capítulo V**, onde se encontra uma reflexão e se propõem recomendações para futuras intervenções desta natureza.

Por último, encontram-se as referências que se entenderam de pertinência para o desenvolvimento do estágio e do documento que aqui se apresenta.

Capítulo I

Enquadramento Geral

1. Motivação pessoal

A técnica de dança clássica (TDC) é conhecida pela exigência técnica que lhe é característica. A esta exigência técnica é muitas vezes associada uma rigidez, e falta de espaço para a interpretação individual de cada um, em benefício da procura da técnica perfeita. Aragão & Balduino (2014) referem que o facto de a dança clássica, ter provavelmente adquirido este estereótipo, se deve, possivelmente ao facto de alguns profissionais desta área de ensino, se centrarem tão exclusivamente na técnica que acabam por `aprisionar` o aluno, não lhe permitindo sequer que ele possa tentar descobrir a sua própria forma, “pois o que o faz ser livre na técnica é experimentá-la e conseguir dominá-la a fundo no seu corpo dançante/pensante.” (Aragão & Balduino, 2014, p.192)

Ainda sobre este tema, Salosaari (2001) afirma que “(...) the traditional training has attended to refining the technique but has lacked behind in understanding and preparing for the artistic expression and working methods needed in the contemporary ballet world.” (p.20)

Silva, M., & Schwatz, M. (1999) também abordam este assunto revelando que os docentes desta área preparam muitas vezes as aulas de técnica de dança com o foco único e exclusivamente na técnica, esquecendo-se que o trabalho da expressividade é também uma componente da aula.

Paradoxalmente, e à medida que a exigência de aprendizagem vai aumentando, e o aluno se vai aproximando do momento de se inserir no mercado de trabalho, é requerida com maior frequência e insistência que o aluno procure a sua própria `forma` de expressão, que releve a sua `identidade` enquanto bailarino, que se destaque em palco pela sua presença e carisma. Não obstante, constata-se que as ferramentas e técnicas fornecidas aos alunos nem sempre merecem o mesmo investimento e atenção, o que implica que não acompanhem adequadamente as necessidades nem as exigências do pedido.

Exemplo disto, é o testemunho de Jiri Kylian, fundador do Netherlands Dance Theater (NDT)¹ 1 e 2, no livro de Salosaari (2001) em que afirma que a criação do NDT 2, se deveu à necessidade sentida de fazer uma ‘ponte’ entre as escolas de dança de formação e as companhias profissionais, isto porque sentia que os bailarinos não vinham ainda com as capacidades exigidas para a diversidade de exigências que os coreógrafos necessitavam em processos criativos, ensaios, etc...

É por essa razão que Salosaari (2001) manifesta a sua preocupação com este tipo de ensino da técnica “The traditional training, which concentrates more on refining technique than illuminating the art and its changing methods, has not expanded from reproduction to the needed skills of interpretation, improvisation and co- authorship.” (Salosaari, 2001, p.17)

Xarez (2015) partilha essa mesma preocupação ao afirmar que “Esse tecnicismo, ou seja, quando se confundem meios com finalidade e a técnica passa a ser um fim em si mesmo, pode de facto ser inibidor da expressão e criatividade.” (p.129)

Neste contexto, existiam perguntas e reflexões que apareciam recorrentemente na nossa prática enquanto bailarinas e que resurgiam ainda pertinentes quando iniciamos a leccionação de aulas de técnica de dança. **Como é que o bailarino pode procurar a sua individualidade numa aula em que a exigência determina que todos correspondam de forma semelhante ao que é solicitado? De que forma será possível o bailarino distinguir-se na padronização? Que tipo de ferramentas podem ser dados aos bailarinos para corresponderem às necessidades interpretativas solicitadas pelas companhias de dança atuais?**

É neste sentido, ou seja, na profunda crença que é possível conjugar o ensino dos *skills* técnicos com a procura da individualidade do aluno, nunca menosprezando nem um nem outro, que se pretende basear este estudo.

Existem variadas características passíveis de serem utilizadas para este fim, tais como o uso da musicalidade, as dinâmicas, a qualidade do movimento, por exemplo.

No entanto, para o objetivo concreto deste estudo, escolheu-se desenvolver o olhar.

¹ Companhia de dança, situada em Haia, na Holanda. A companhia principal é a NDT1, e a NDT2 é para bailarinos com idades situadas entre os 17 e 22.

2. Pertinência do estudo

As aulas de técnica de dança são, por regra, lecionadas em grupo. Se o principal objetivo é permitir que os alunos possam evoluir ao mesmo nível e segundo as mesmas diretrizes, também é verdade que esta circunstância pode limitar que cada aluno, individualmente, tenha a oportunidade de explorar mais profundamente o seu potencial.²

Na sequência deste pensamento, de haver limitações na procura da individualidade e expressividade, Monteiro (2007) afirma que, “Outro constrangimento reside também na importância atribuída de forma exclusiva ao desempenho, à performance, ou seja, ao dar apenas ênfase ao “produto”, não respeitando a individualidade de cada um”. (p.74)

A globalização é uma das marcas da sociedade atual, e, neste contexto, a concorrência e a procura da exceção atingem patamares cada vez mais elevados. O mundo das artes não é exceção.

O acesso à técnica e a sua execução a um nível de excelência deixam de ser, per se, fatores diferenciadores de destaque. É necessário acrescentar características artísticas de singularidade e virtuosidade, que permitam que uma mesma peça, executada por artistas diferentes, ganhe uma dimensão própria e diferenciadora.

Se, no caso da dança, estas questões são pertinentes em palco, deverão ter a mesma importância na fase de preparação dos alunos para o ingresso no mundo profissional.

A propósito deste assunto, passo a citar Xarez (2015):

A dança não pode ser reduzida a um desfile de habilidades técnicas que podem até fazer sentido numa aula, mas que, num palco, podem até raiar o ridículo. O virtuosismo técnico terá sempre espectadores, mas pede-se que a dança, tal como a música, seja um pouco (de preferência, muito) mais do que isso. (p.129)

Com efeito, existem atualmente inúmeros bailarinos com excelente capacidade técnica e sem grandes assimetrias em relação aos respetivos percursos de aprendizagem, pese embora as diferenças de nacionalidades ou localizações geográficas.

² Conjunto de qualidades inatas de uma pessoa

Atendendo a que, o mercado de trabalho em dança é limitado, tal como nos restantes setores de atividade, a questão coloca-se sobre quais poderão ser os fatores de eventual destaque para maior sucesso nesta área.

Entendemos poder ser um dos fatores mais evidente, a componente artística, concretamente a individualidade da personalidade do bailarino.

Deste modo, justifica-se a pertinência deste estudo pela necessidade de evoluir a aprendizagem da dança passando a dar a mesma relevância à preocupação sobre a procura da individualidade do aluno, que ao trabalho técnico que deve ser realizado em aula.

3. Motivação para a escolha do público alvo

Acreditamos que o desenvolvimento da individualidade e expressão deve começar a ser aplicado tão cedo quanto possível na formação do bailarino de modo a se tornar tão natural na aprendizagem como o ensino da técnica.

No entanto, tendo em conta as horas limitadas para a realização deste estágio, considerámos necessário desenvolver esta temática numa turma que já demonstrasse bases sólidas e maturidade para que os alunos revelassem disponibilidade para se concentrarem no lado mais artístico.

Pelo exposto, a escolha recaiu sobre uma turma do 3º ano de dança do ensino artístico especializado. O 3º ano de dança, corresponde à entrada dos alunos no 3º ciclo do ensino básico, e por essa mesma razão, no ensino da dança, espera-se que os alunos comecem a demonstrar, para além das suas capacidades técnicas também as suas capacidades artísticas. Aliado a este facto, os conteúdos programáticos incrementam em relação aos dois anos anteriores, passando a conter elementos com maior número de rotação, e sendo os exercícios construídos quer com maior número de mudanças de direcção quer com maior número de deslocações. Neste sentido, considerámos que a maior abrangência dos conteúdos programáticos e a sua conseqüente repercussão nos exercícios, iria permitir que a aplicação da nossa temática também fosse mais abrangente e diversificada.

Não é possível ignorar a importância da procura da individualidade aplicável aos bailarinos de anos mais avançados e que se estão a preparar para o mercado de trabalho.

Contudo, considera-se que a precocidade da introdução desta nova abordagem, permitirá a sua melhor e maior absorção pelos alunos, esperando-se que, a prazo, possam deixar de existir diferenças significativas entre o trabalho artístico e o trabalho técnico.

Considerando que na escola em que se realizou este estágio as aulas de técnica de dança clássica são lecionadas em turmas distintas, uma para rapazes e outra para raparigas, sublinha-se que neste estágio se trabalhou exclusivamente com uma turma de raparigas. O motivo desta escolha foi meramente pessoal, não obstante considerarmos que é um tipo de trabalho que tanto pode ser desenvolvido numa turma de raparigas como numa turma de rapazes.

4. Motivação para a escolha da Escola Cooperante e sua caracterização

Face ao tema e ao público alvo definido, a escola escolhida foi a Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EADCN).

Embora a preferência por esta instituição se deva, sobretudo, ao facto de ser uma Escola de grande tradição e com méritos reconhecidos, nacional e internacionalmente, na formação de bailarinos clássicos e contemporâneos, não é alheio também o facto de ser a escola onde fizemos a nossa formação de base.

Realço que praticamente toda a nossa formação foi feita na EADCN – frequentámos do 1º ao 8º ano do ensino vocacional – o que nos permite afirmar que tivemos oportunidade de vivenciar e usufruir, na primeira pessoa, do primoroso trabalho que ali é realizado.

Reconhecido o rigor técnico e a excelência do ensino praticado, e, sem desvalorizar de forma alguma os grandes bailarinos oriundos desta escola, pareceu adequado considerar a hipótese de aí tentar aplicar este estudo, visando aferir se seria possível potenciar a componente artística por via da procura da individualidade de cada aluno através de estratégias que potenciassessem a importância e o impacto do olhar.

4.1. Caracterização da EADCN³

A Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional é uma escola do ensino público, que integra simultaneamente o ensino básico e secundário (do 5º ao 12º ano de escolaridade) e o ensino artístico (graus Elementar, Intermédio e Avançado do Curso de Dança).

A escola situa-se em Lisboa e tem como principal missão formar bailarinos profissionais nas áreas da dança clássica e da dança contemporânea. A atual estrutura de funcionamento só foi implementada em 1987, pese embora o Conservatório Nacional exista desde 1839.

Funcionando no designado regime integrado de estudos, a estrutura formativa da Escola integra, no mesmo espaço e no mesmo horário, os currículos académicos e artísticos, sendo que a frequência dos alunos e a sua respetiva progressão escolar tem que ser feita de forma articulada e em equivalência nos 2 planos de estudos – grau elementar/2º ciclo, grau intermédio/ 3º ciclo, grau avançado/ secundário. A duração do curso de formação de bailarinos completo é de 8 anos.

A admissão na Escola é feita mediante audição, a qual pretende aferir as condições físicas e artísticas do potencial aluno para a prática da dança.

As audições são feitas anualmente, nas instalações da Escola, em Lisboa, por um júri de professores da própria Escola, e visam selecionar os jovens alunos que revelem maior potencial para uma progressão de sucesso, ao longo do percurso académico preconizado.

Ao nível do currículo artístico, a formação destes futuros bailarinos centra-se principalmente na técnica de dança clássica, seguindo o método *Vaganova* e na técnica de dança moderna, com base na técnica *Graham*.

No entanto, a escola tem um leque variado de ofertas complementares a estas técnicas, possibilitando aos alunos a frequência de aulas de danças tradicionais, expressão criativa, pilates, yoga, preparação física, sapateado, danças de carácter, danças históricas, reportório clássico e contemporâneo, *pas de deux*, composição, música, elementos de produção, anatomia e oficinas coreográficas.

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

Para ser mais preciso, no contexto do 3º ciclo do ensino básico (que foi onde se inseriu este estágio) os alunos do 3º/7º ano de escolaridade, têm uma carga horária semanal de 10 horas de técnica de dança clássica, 3 horas de dança moderna, 2 horas de práticas complementares (danças tradicionais e sapateado), 1 hora de preparação física e 1 hora de reportório clássico.

5. Objetivos do estágio

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

5.1. Objetivo geral

1. Potenciar a individualidade de cada aluno através do olhar.

5.2. Objetivos específicos

1. Desenvolver a expressividade na aula de técnica de dança clássica;
2. Consciencializar as alunas para a importância da utilização do olhar para a sua prática;
3. Promover a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*;
4. Desenvolver a projeção do olhar nos vários exercícios de T.D.C;
5. Trabalhar a eficácia e importância do foco na mudança de direção;
6. Potenciar a eficácia do foco em movimentos de rotação.

Capítulo II

Fundamentação teórica

1. Definição de conceitos

1.1. Técnica de Dança Clássica

Segundo Xarez (2015):

A noção de técnica, seja em dança ou em qualquer outra atividade humana, assenta no conceito de eficiência, um modo hábil de realizar uma determinada tarefa, e também no conceito de tradição, tendo em conta que as diferentes culturas adotam esses modelos de execução e os passam de geração em geração. (p.125)

Traduzindo esta noção de técnica para a esfera da técnica de dança clássica, podemos afirmar que a cultura exerceu uma forte influência no seu desenvolvimento.

Com o reinado de Luís XIV, a dança clássica começou a desenvolver-se assim como a forma como era transmitida. Pierre Beauchamps foi um dos grandes impulsionadores desta evolução, ao ter codificado as 5 posições básicas da dança clássica, bem como o próprio Luís XIV através da criação da Academia Real da Dança.

Foi na sequência desta globalização, e na conseqüente diversificação das suas abordagens, que surgiram os diferentes estilos de técnica de dança clássica que temos atualmente, nomeadamente o método Bournouville (Dinamarquês), Cecchetti (Italiano), Royal Academy of Dance (Inglês) e o método Vaganova (Russo). Tal como evidencia Minden (2005) “France produced great dancers, choreographers, and ballet masters who migrated to Russia, Denmark, and elsewhere throughout Europe.” (p.64)

Não obstante estas diferentes abordagens, existem fatores comuns a todos estes estilos/metodologias, sobretudo a nível de vocabulário ou execução, como nos confirma Nascimento (2010):

A Técnica de Dança Clássica apoia-se em princípios, normas de conduta, e regras de execução de exercícios e passos que se encontram indissociavelmente interligados sem ser possível, na prática, separá-los e que,

desta forma, possibilitam o adestramento, a estruturação e o desenvolvimento dos corpos que a executam. (p.78)

Nascimento (2010), apresenta ainda a ideia de Kassing & Jay (1998) ao enumerar as características comuns a todos estes estilos/metodologias, que são princípios estruturantes do corpo e da postura referente à técnica de dança clássica, a saber:

- o *turn out*⁴, o alinhamento, a postura, a distribuição do peso, a transferência de peso, a relação do eixo vertical estabelecida com o eixo horizontal, a capacidade de *pull up*⁵, o *aplomb* e finalmente o *counterbalance*.

Um equilíbrio destes fatores é essencial para a boa formação de um bailarino. É a conjugação destes fatores que vai permitir a estruturação e desenvolvimento do corpo do bailarino a que Nascimento (2010) se referia. Fazenda (2012) realça a capacidade que a técnica de dança clássica tem de estruturar o corpo do bailarino, referindo que esta permite que se cultive “um corpo forte, preciso, rápido, mas simultaneamente, capaz de gerar imagens de leveza e representações do etéreo.” (p.69)

Podemos também afirmar que para além destes detalhes técnicos, a utilização da música, a coordenação e a expressividade são elementos comuns a todos os estilos/metodologias de técnica de dança clássica e que predominam no sucesso de um bom ensino.

1.2. Estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica

Uma aula de T.D.C deve ter como princípio iniciar-se sempre por um aquecimento, que poderá ser feito com exercícios frente à barra ou no centro. Este aquecimento irá permitir preparar o corpo do aluno para a aula que se segue, mas acima de tudo, preparar o aluno a nível da concentração. É o momento em que permitirá ao aluno abstrair-se das aulas que teve anteriores à aula de T.D.C e focar-se no trabalho que vai realizar em estúdio.

Xarez (2015) divide o período de aquecimento em três fases distintas. Na primeira fase, devem estar incluídos exercícios como caminhar, com o intuito de aumentar a

⁴ *Turn out* ou *en dehors* consiste na rotação externa do fémur na cavidade do acetábulo (Sampaio, 2014)

⁵ “ação de ‘puxar para cima’ e que consiste em ter a sensação de separar o tronco dos membros inferiores, libertando-os do peso” (Almeida, 2017, p.9)

frequência cardíaca e respiratória. Numa segunda fase, este aquecimento já se deve focar “nas articulações, através da flexibilidade dinâmica, de modo a reduzir a rigidez (stiffness) muscular tendinosa.” (Xarez, 2015, p. 30) A terceira fase será a fase mais específica do aquecimento, onde devem surgir movimentos e frases de movimentos similares ao que irá acontecer no decorrer da aula, com o intuito de preparar o corpo para as tarefas motoras que se irão desempenhar (Xarez, 2015). Com efeito, para esta fase poderão ser feitos exercícios de barra de chão, onde se desenvolvem as tarefas motoras e trabalham os grupos musculares que irão ser solicitados durante a aula, ou então optar-se por exercícios com as duas mãos colocadas na barra, que serão também uma ótima forma de anteceder o trabalho da aula de TDC.

Posteriormente ao aquecimento, a estrutura da aula de TDC deve seguir uma ordem específica e lógica. Todas as aulas de TDC contêm os mesmos exercícios e a mesma ordem sequencial, no entanto, dependendo dos teóricos, estes preferem dividi-las em diferentes secções.

Por exemplo, Nascimento (2010) divide a aula em duas secções a da barra e a do centro. Nesta última secção do centro inclui o trabalho de *pirouettes*, *adagio* e *allegro* que por sua vez se subdivide em pequeno, médio e grande *allegro*.

Warren (1989) prefere referir-se às secções da aula como 4 diferentes, a barra, o centro, o *allegro* e a *reverence*.

Para o efeito, no presente relatório de estágio, iremos segmentar e referirmo-nos a 4 secções diferentes da aula: barra, centro, *allegro* e pontas. Embora, os teóricos acima mencionados não especifiquem as pontas como uma secção da aula, para o nosso relatório de estágio entendemos que esta deveria constar. Esta escolha justifica-se por, termos realizado o estágio numa turma constituída apenas por raparigas, como é hábito na EADCN, e por isso as pontas fazerem parte da estrutura da aula.

Na barra pressupõe-se que se prepare o aluno técnica e artisticamente através de um conjunto de exercícios específicos. De acordo com Minden (2005) “Ballet class begins at the barre, and so does ballet technique. Barre develops the strength, speed, balance, flexibility, turnout, alignment, extension, articulation, and coordination that ballet demands.” (p. 121)

Minden (2005) frisa ainda que para além de o trabalho da barra possibilitar sempre o desenvolver e aprimorar das ‘bases técnicas’ possibilita também o tempo para se pensar nalguns detalhes, nomeadamente o olhar.

No centro, é o momento em que se repete o que foi feito na barra, acrescentado graus de dificuldades. O mais evidente será certamente o facto de se retirar o apoio da barra, começarem a aparecer deslocações espaciais e haver maior número de transferências de peso. Todavia, apesar da ausência da barra, no trabalho de centro sempre que for ensinado um *skill* novo, ou existir necessidade de se aprimorar algo o professor pode e deve auxiliar-se da barra, sendo por isso possível a meio do trabalho de centro, fazer um interlúdio na barra, e regressar novamente ao centro.

O centro será também o espaço de trabalho mais semelhante ao do palco, tal como Resende (2016) afirma:

É ainda no centro que o aluno se encontra pela primeira vez perante uma situação em que dele é esperado um desempenho muito semelhante ao que terá no palco, ou seja, sem apoios (daí que o grau de dificuldade aumente), e podendo contar apenas com a sua força e técnica, entretanto adquiridas com um trabalho árduo de repetição. (p.15)

O *allegro*, subdivide-se em três secções: pequeno *allegro*, médio *allegro* e grande *allegro*. Segundo Nascimento (2010) “É nesta secção que se desenvolvem os saltos e as variações na diagonal.” (p.80)

Por fim, após estas três secções realiza-se o trabalho de pontas.

As pontas, são sempre a última secção da aula, pois é necessário que as alunas estejam com o corpo pronto e aquecido para poderem iniciar este tipo de trabalho. O número de exercícios que as alunas executam em pontas, vai aumentando com o evoluir dos anos, isto porque o aumento de intensidade do trabalho de pontas deve acompanhar a evolução do corpo e técnica das alunas. Shnitser e Attanasio (2012) recordam-nos que apesar de o trabalho de pontas, ser um dos grandes objetivos das alunas que iniciam os seus estudos na TDC, é preciso que as alunas estejam preparadas fisicamente para poderem iniciar o trabalho de pontas, porque este exige que todo o peso do corpo esteja suportado na ponta dos dedos dos pés.

Desta forma, para se poder desenvolver um trabalho de pontas correcto e sem perigo de lesões, as alunas necessitam de ter boas bases sólidas, como um bom alinhamento, domínio do *en dehors*, bom uso dos pés, condições indispensáveis para se poder executar o trabalho de pontas com qualidade.

É frequente que, em anos mais avançados, e em algumas escolas, existam aulas dedicadas apenas ao trabalho de pontas, ou, em alternativa, que alguns professores dos anos mais avançados optem por fazer a própria aula de TDC, com as 4 secções que a compõem, toda em pontas.

Contudo, embora se possam referir a secções das aulas diferentes, os exercícios que compõem estas secções e que estruturam uma aula de TDC são universais. O que também deve estar presente ao estruturar uma aula de TDC é a necessidade de haver um tema ou objetivo para essa aula. (Messerer, 1972 & Minden 2005) Com isso em mente, o professor poderá preparar uma aula mais objetiva que apresente um fio condutor desde o início da barra ao último salto do *allegro* ou exercício de pontas.

Kerche (2014) realça ainda a necessidade de se trabalhar sempre de forma idêntica o lado direito e esquerdo do corpo. Esta premissa é evidente na construção dos exercícios da aula, que se iniciam tradicionalmente com a perna direita/lado direito e a sua repetição para a perna esquerda/lado esquerdo. Para além de ser essencial para um bom equilíbrio anatómico e por isso fundamental na boa preparação física do bailarino e prevenção de lesões, Kerche (2014) afirma que é importante que se desenvolvam habilidades técnicas idênticas em ambos os lados.

Para além desta característica da lateralidade, os exercícios que compõem a aula de TDC, são sempre feitos no seu formato original, isto é a forma, como o professor decidiu desenhar aquele exercício e o seu inverso. Com os alunos menos experientes, o professor poderá fazer duas marcações do exercício, a do formato original e a do inverso do exercício. No entanto, em alunos mais avançados estes já deverão ser capazes de inverter o exercício sozinhos, sendo apenas necessário ao professor fazer uma única marcação. Esta prática, para além de permitir ao professor economizar tempo de aula, permitirá também dar autonomia ao aluno, e ainda ser um bom exercício de concentração, lógica e rapidez de raciocínio.

1.3. Método Agrippina Vaganova – Método de Ensino da EADCN

Uma vez que a metodologia de ensino da escola onde realizámos o estágio assenta no método Vaganova, considerou-se relevante fazer uma breve introdução a este método.

Este método vigora na escola desde 2005 e foi introduzido pelo Professor Pedro Carneiro, diretor da escola até ao ano letivo 2016/2017.

Agrippina Vaganova, criadora deste método, que foi bailarina e mais tarde pedagoga, manifestou uma forte preocupação em encontrar uma abordagem própria e diferenciadora para as suas aulas. Destacou-se como professora na Leningrad State Ballet School, que agora é conhecida pelo nome de Vaganova Academy of Russian Ballet.

A sua obra de referência *Basic Principles of Classical Ballet*, traduzida para inglês e publicada em 1969, descreve pormenorizadamente o seu método, estratégias de ensino e planificação de aulas de acordo com o método.

O grande mérito do método Vaganova, manifesta-se, sobretudo, na capacidade revelada pela sua criadora em conseguir retirar de outras técnicas, nomeadamente a técnica Italiana e a técnica Francesa, as suas melhores características e conciliar com as aprendizagens que ela própria possuía.

Tal como afirmou Minden (2005):

The roots of the Imperial style were in the French and Italian schools. Vaganova worked to synthesize the strength and aplomb of the Italian school with the more flowing French port de bras. Her careful analysis of movement, identifying particular muscles involved, helped create the distinctive technique and style of the Soviet ballerina. (p.70):

De acordo com Chistyakova (1969) Vaganova dava uma grande importância ao trabalho do centro do corpo, isto porque considerava que seria um pré-requisito para que o resto do corpo se conseguisse mexer livremente. Assim, este método confere bastante importância ao trabalho de braços e à sua coordenação e, conseqüentemente, atribui-lhes um grande papel como potenciador da expressividade.

Coordenação é talvez uma das palavras-chaves que podemos destacar do método de Vaganova, tal como nos corrobora Resende (2016) “O sistema de ensino de Agrippina Vaganova, enfatizava a harmonia e coordenação de todas as partes do corpo.” (p. 10) Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, Homans (2012) afirma que:

A coordenação era fundamental, e Vaganova inventou um método de treino em que a cabeça, mãos, braços e olhos, todos se movimentavam em sincronia com as pernas e os pés. Não adiantava praticar passos complicados na barra com o

braço pendurado e sem qualquer expressão ao lado, como era costume até então: sem o braço (cabeça, olhos) o passo atrasava-se. (p.396)

Podemos acrescentar, baseando-nos na citação acima feita, que Vaganova via o corpo como um todo, em que todas as suas partes eram vitais para um bom desempenho técnico e artístico do bailarino, destacando e enfatizando a importância que ela concebia aos olhos como parte deste todo.

O equilíbrio entre a técnica e a expressão artística é algo também muito presente neste método. Segundo Homans (2012) “Vaganova ensinava os seus alunos a aperfeiçoar os passos enquanto dançavam, eliminando assim a tradicional distinção entre técnica e arte.” (p.396)

Para além destes aspetos, de acordo com Chistyakova (1969), Vaganova destacou-se principalmente pela sua exigência técnica, pelas suas aulas rigorosamente planeadas e complexas, que visavam o virtuosismo, mas também pela necessidade que ela sentia de que os seus alunos tivessem uma consciência corporal completa e virtuosa. Por outras palavras, Vaganova considerava importante que os seus alunos soubessem não só executar na perfeição, mas que também soubessem explicar como é que deveriam executar e qual o objetivo pretendido de cada exercício.

Este método que está desenvolvido tanto para a formação de bailarinas como de bailarinos garante a adequada preparação técnica para qualquer bailado, seja clássico ou contemporâneo.

2. A procura da individualidade

Certamente durante a nossa vida já ouvimos a expressão de que ‘todos os indivíduos são únicos’. A questão reside em identificar o que é que de facto faz de nós seres únicos.

Segundo Carvalho (2007) a individualidade do homem não se refere apenas à espiritualidade do mesmo. Numa interpretação mais científica, o que faz de nós seres únicos é o código genético que recebemos, o nosso cabelo, a nossa estatura, a nossa cor dos olhos, isto é, tudo o que nos caracteriza como indivíduos muito específicos.

Numa visão mais filosófica, a construção da individualidade passa pelas relações que estabelecemos, pela forma como nos relacionamos com a família e os amigos, ou pela forma como reagimos em determinadas situações, com os ideais que vamos criando, por exemplo.

A individualidade, acaba por ser uma extensão da personalidade de cada pessoa. Carvalho (2007) afirma que “somos distintos uns dos outros apesar das muitas semelhanças que temos e de habitar uma cultura compartilhada.” (p.107)

Fazendo o paralelismo com o contexto da dança, também num estúdio de dança todos os alunos/bailarinos são diferentes uns dos outros, seja fisicamente seja em traço de personalidade, isto apesar das semelhanças estéticas impostas pela uniformidade do vestuário ou dos exercícios comuns que executam.

Propomos tomar como exemplo uma aula de técnica de dança. Este tipo de aula assume regras e formas de se desenrolar muito específicas, como seja a regra de que os alunos se devem apresentar nas aulas com o uniforme pré-definido e adotado pela escola, que no caso das raparigas se estende também à forma do penteado. A implementação desta regra, se, por um lado, evita que os alunos se apresentem em aula com roupas menos adequadas ou cuidadas, e que por isso dificultem o trabalho do professor ao nível da perceção da postura e da execução e, conseqüentemente, da correção, por outro, vai limitar a capacidade de escolha dos alunos em relação à roupa com que se sentem mais confortáveis e que mais se ajusta à sua própria imagem e/ou personalidade. Esta limitação, se associada a uma certa insatisfação com a imagem percebida pelo próprio aluno, poderá suscitar impactos ao nível da prestação.

Esta padronização, característica de uma aula de técnica de dança, estende-se para além da mera questão da apresentação ou do uniforme dos alunos. É por exemplo evidente na própria estrutura que uma aula de técnica assume, onde os exercícios são os mesmos para todos os alunos, independentemente das suas diferentes capacidades.

Esta uniformização também não é restrita ao universo académico, podendo ser igualmente presenciada no mundo profissional. Num bailado clássico, o corpo de baile, “the group of dancers that constitutes the main portion of a ballet company, excluding the principal dancers and soloist.” (Minden, 2005, p.302), é o momento onde vários bailarinos fazem exatamente a mesma coreografia, no mesmo ritmo musical e com os mesmos figurinos.

Será então pertinente questionar **como é que o bailarino pode procurar a sua individualidade numa aula em que a exigência determina que todos correspondam de forma semelhante ao que é solicitado?** ou **de que forma será possível o bailarino distinguir-se na padronização?**

A resposta adequada passará pela assunção de que, apesar da semelhança na aprendizagem, o bailarino deve sempre procurar encontrar a sua individualidade na execução do movimento. De acordo com Louppe (2012) podemos abordar o material, ou seja, o movimento, de várias formas dando-lhe um colorido muito diferente daquele que ele tinha ou ao qual o público se habitou a ver. Esta será, sem dúvida, uma forma de individualizar o movimento, e por consequência de individualizar o bailarino. Este processo passa pela aquisição da técnica que depois se transformará em algo que faça mais sentido para o corpo de cada um, para aquela coreografia em concreto ou para o sentimento no momento.

Sobre este assunto Messerer (1976) afirma que:

A peculiarity of the interpretative art is that it can take different creative directions. Therefore, it is very important for the artist to determine the best and truest path of the development of his talent, and of his artistic individuality. (p.27)

No entanto, para o bailarino poder ter esta capacidade de interpretação e individualização artística enquanto profissional é preciso que tenha tido bases para ser autónomo nesse processo. Neste contexto, o papel desempenhado pelo professor assume uma grande importância. É ele quem vai guiar o aluno e dar-lhe uma base de ferramentas para que ele possa utilizar e explorar. (Messerer, 1976)

Pode assim concluir-se que, a técnica não deverá ser um obstáculo para esta procura da individualidade, devendo antes tornar-se um meio para atingir um fim. Nas palavras do professor de dança Hernandez, "Technique, (...) simply means how you do things; a technique should open up many paths and not just enable you to do one thing in a very particular way" (Diehl & Lampert, 2010, p.158).

Desta forma, este processo de busca acaba por se transformar num processo de autoconhecimento. É uma descoberta do que melhor se adequa ao próprio, da melhor 'fragrância' ou 'colorido' para enriquecer ou engrandecer o seu movimento.

Naturalmente, este processo de autoconhecimento passa inevitavelmente pela descoberta do corpo pelo próprio bailarino. Encontramos corroboração no que afirma Lourenço (2014) ao referir que o bailado é uma arte que vive dos corpos que lhe dão vida, que lhe dão forma, que lhe dão corpo.

Nesta perspetiva, o bailarino só será capaz de perceber como potenciar o seu corpo (e por essa via o seu movimento) quando efetivamente tiver um perfeito conhecimento de si próprio.

Um aspeto essencial dessa consciência é compreender que não existem dois corpos iguais, não será possível dançar, quer técnica quer artisticamente, exatamente da mesma forma que outro bailarino.

A boa compreensão desta premissa será então essencial no contexto educativo, devendo ser interiorizada quer pelos professores quer pelos alunos. Para os professores, porque o corpo de cada aluno deve ser respeitado e trabalhado dentro das suas próprias limitações, norteado sempre pelo objetivo de atingir o máximo possível, mas sem a ambição de atingir um nível só alcançável pela exceção. Pelos alunos, porque é primordial a descoberta das suas máximas capacidades, mas também das suas limitações e, sobretudo, da forma inteligente como estas podem ser ultrapassadas. Ao direcionar o seu trabalho neste sentido, o aluno terá condições para ultrapassar algumas das barreiras da padronização existentes e começar a procura da sua individualidade.

Nas sábias palavras de Lourenço (2014):

a dança não é materializada por intermédio de nada que não seja diretamente o próprio corpo humano. Se se pode dizer dos violinos que não há dois iguais, então dos corpos humanos se dirá o mesmo afirmativamente ainda: nenhum corpo é igual a outro. Cada corpo traz à dança que materializa a sua identidade e a sua verdade. (p.29)

Fazenda (2012) ajuda-nos a complementar esta ideia, lembrando que a incorporação do movimento “é condição da agência do corpo, seja a incorporação de uma técnica e de um estilo de movimento seja a de uma personagem” (p.75) Continua referindo que a interiorização do movimento acontece pela imitação, experiência e criatividade. Realça-se o que Fazenda (2012) entende pela interiorização por via da criatividade “adaptar o movimento, a forma, ao corpo individual e interpretá-lo subjetivamente.” (p.75)

O mesmo será dizer que o aluno bailarino só conseguirá acrescentar criatividade ao movimento, mesmo que na forma de exercício, se for um conhecedor do seu corpo para extrair a sua máxima potencialidade. Será então justo afirmar que a individualidade do bailarino não poderá ser desenvolvida sem a própria consciência do seu corpo e de

como este pode ser utilizado no momento da incorporação do movimento, “(...) o corpo é pensado como sujeito e campo da própria experiência, sendo a incorporação a possibilidade de existência do *self*” (Fazenda, 2012, p.76)

Este colorido, que podemos traduzir para a interpretação ou expressão que cada bailarino oferece à sua dança, é cada vez mais importante no universo da dança, independentemente do género de dança.

Como nos confirma Catherine Turocy, coreógrafa de danças históricas, em entrevista para Roseman (2001), quando trabalha com um bailarino e lhe coreografa um solo “What I don’t want is to have a carbon copy of myself doing the solo” (p.100)

Embora o contexto destas afirmações não seja o universo da dança clássica, esta realidade é transversal, mantendo-se a sua validade na realidade da dança clássica.

Tal como prova a afirmação de Alonzo King, diretor da companhia Alonzo King Lines, também numa entrevista para Roseman (2001) que reforça a importância deste facto para jovens bailarinos:

(...) the most important thing is to spend time in thought and reflection about who you are. It is important to discover the reality of things and not their appearance, so what is made can have a true form as its reference. (p.130)

Desta forma, os artistas, mesmo que não invoquem o conceito de individualidade diretamente, procuram encontrar uma identidade, um conjunto de características que os tornem diferentes dos restantes e iguais a si próprios.

Como nos confirma Frankiln (1996a) “When you dance, you should have a history. You are not just a machine sending sugar through its muscles. You are a personality, an individual with a background (...)” (p.223)

Também o público procura com frequência uma nova perspetiva, um novo olhar sobre um conceito ou uma peça, mas sobretudo a excelência do artista que se transcende e que se torna, nem que por um breve momento, único.

Alvarez (2010) vai ao encontro desta ideia, referindo que o público procura ver “human bodies in action” (p.16) e não apenas máquinas executantes de uma técnica exímia. O que vai ao encontro da ideia apresentada anteriormente, de que o bailarino deverá ser um conhecedor do seu próprio corpo para tirar o melhor partido do mesmo.

Alvarez (2010) avança ainda com a ideia de que “In dance, the artistic is deeply tinted by the natural” (p.16)

Se a individualidade se revela importante quando o bailarino está sozinho em palco, revela-se ainda mais fulcral quando o bailarino está em grupo. O bailarino ao encontrar a sua individualidade encontrará também o lugar certo para si no grupo, e o grupo ficará mais forte com isso. E é essa a magia e a força de um bom corpo de baile, isto é, quando conseguimos ter a visão de um todo e dentro desse todo conseguimos igualmente ver cada bailarino individualmente.

3. Expressão na dança

Segundo Sousa (2000), Aristóteles terá sido um dos primeiros pensadores a preocupar-se com a expressão, tentando alcançar uma definição de algo que até aí sempre tinha sido difícil de explicar. Neste contexto, de acordo com Sousa (2000) Aristóteles definiu expressão como “‘katharsis’ (catarse, saída, purga, evacuação, alívio, purificação), associando-a às exteriorizações psíquicas que uma ação fictícia desenrolada num palco (no teatro grego, com as características daquela época) provocava nas pessoas que estavam a assistir.” (p.76)

No Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2001) expressão aparece definida como “ato de exprimir; representação escrita; palavra; frase; dito; gesto; viveza; acentuação; carácter; importância” (p.682)

Partindo desta definição, é quase intuitiva a relação que pode ser estabelecida entre a expressão e as artes no seu geral, já que, afinal, nos podemos exprimir de várias formas, seja através da escrita, da palavra, ou do gesto.

O bailarino utiliza o “movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão.” (Louppe, 2012, p.69) Desta forma, o bailarino clássico utiliza o movimento dançado como forma de se exprimir, ao mesmo tempo que nos bailados clássicos também dispõe de uma mímica extremamente codificada como forma de acessoriamente contar uma história. Esta mímica tem preservado o seu significado de forma intemporal.

Contudo, seria redundante afirmar que a capacidade de expressão de um bailarino clássico se esgota nestes gestos limitados, previamente codificados e com um significado preciso. Com efeito, será justo afirmar que mesmo naquelas combinações de passos técnicos que o bailarino é suposto executar, se espera que surja uma

interpretação ou expressão introduzida pelo próprio bailarino. Nas palavras de Pinto (2016):

O bailarino empresta a sua subjetividade à atuação, o corpo é o seu autógrafo pessoal. Ao contrário das outras artes performativas, nomeadamente o teatro e a música, onde um guião ou uma partitura garantem maior 'precisão' ao nível da expressividade veiculada pelo autor ou compositor, a Dança tem sobretudo ao seu dispor a memória física do corpo do bailarino. (p.14)

Recorrendo à definição atrás apresentada, sublinha-se os três significados: **acentuação; carácter; importância.**

Acredita-se que, sem a conjugação destas três características, a expressividade e emoção de um bailado clássico nunca será transmitida tão eficazmente. É por isso importante que o bailarino esteja consciente de todas as possibilidades do seu movimento, e da qualidade que impregna no mesmo.

Para isso acontecer é preciso que o bailarino reflita e analise sobre a intenção que pretende dar a cada movimento e o que pretende transmitir ao seu público. Neste sentido, utilizando as palavras de Laban (1960, p.26) é essencial que qualquer movimento seja analisado primariamente da seguinte forma:

- a) through the way the instrument, the body, is used;
- b) through the directions the movements take and what shape they create:
- c) through the rhythmical development of the whole sequence and the tempo in which it is executed;
- d) through the placement of accents and the organization of phrases

Prosseguindo esta ideia, Laban definiu 4 elementos qualitativos do movimento, o espaço, o tempo, o peso e a fluência.

A análise de movimento de Laban permitiu ao bailarino tomar consciência das diferentes qualidades que pode dar a uma frase de movimento, e quais adotar em diferentes situações, para melhor a interpretar e se expressar. É por isso que atualmente podemos presenciar a mesma peça coreográfica, com grupos de bailarinos diferentes, que parecerá sempre diferente. "Dois bailarinos podem interpretar a mesma frase de movimento de modos distintos: um pode ser mais rápido, impositivo, articulado, forte, e outro ser mais lento, suave, flexível, leve." (Fazenda, 2012, p.80)

Apesar da análise que Laban apresenta não ser feita no contexto da TDC consideramos que será transversal e, conseqüentemente, também válida nesta técnica. Entendemos assim que os movimentos da TDC poderão igualmente ser vistos e analisados desta forma, o que poderá permitir ao bailarino estar mais consciente do seu movimento e, nessa medida, ter capacidade de escolha sobre a forma como pretende interpretar o movimento. Acresce que, não só entendemos esta análise como uma vantagem para o bailarino profissional, como consideramos também uma mais valia para o aluno aspirante a bailarino. Com efeito, entendemos esta análise como uma ferramenta para a aprendizagem e para a sua dança, e assumimos que quanto mais ferramentas o aluno tiver à sua disposição, maior o leque de possibilidades de escolhas interpretativas do movimento.

Nesta perspetiva, é como se a técnica de dança clássica formasse uma base estrutural a partir da qual cada bailarino “deve criar uma poética própria, executada geralmente com uma intenção, cuja textura é dada pelo corpo e pelo seu movimento (...)” (Louppe, 2012, p.70)

Assim sendo, então a expressão de um bailarino não se restringe à exteriorização das emoções, nomeadamente no rosto ou mãos. Será sim a forma como estas emoções se repercutem no corpo como um todo, e são depois transformadas em diferentes acentuações, dinâmicas, importância, projeções, etc., que asseguram que um bailarino se torne expressivo e individual (logo único).

O corpo e movimento de um bailarino torna-se por isso uma ‘janela de emoções’⁶ para o seu público, janela essa que permite que o bailarino consiga contar uma história e transmitir o que está a sentir.

Leite (2013), afirma que “Laban reconhecia que os sentimentos/emoções expressos através da dança refletiam memórias de experiências pessoais, não sendo por isso espontâneos ou resultantes do momento” (p. 24)

E será eventualmente aqui que reside a magia da expressão - uma mesma história e uma mesma personagem serão diferentes, em função do bailarino que as executa, porque serão interpretadas e sentidas de forma distinta, consequência da emoção que decorre das próprias memórias e/ou experiências pessoais de cada bailarino.

⁶ Por janela de emoções entende-se a capacidade de transmitir um conjunto de diferentes emoções e expô-las para o público

Podemos por isso afirmar, que nunca iremos ver dois bailarinos a expressar-se da mesma forma, tendo por base o que afirma Sousa (2000) que a “expressão é um fenómeno individual”. (p.84)

O mesmo autor, Sousa (2000) refere ainda que numa criança a sua forma de expressão é algo que não deve ser sujeita a avaliação ou a uma interpretação rigorosa, pois pode criar constrangimentos na sua forma de sentir e se expor ao mundo, no entanto um artista acaba por ser “vítima da sua obra. Vive para ela, contempla-a, gosta que os outros a vejam.” (Sousa, 2000, p.83).

Nesta perspetiva, o bailarino, embora esteja sempre consciente que existe um público que o observa, não se vai auto impedir ou limitar de exteriorizar o mais profundamente as suas emoções, até porque o que ele pretende alcançar é também a capacidade de conseguir que o público viva com ele a história que está a tentar transmitir.

Contudo, e visto que as emoções nunca poderão ser reproduzidas totalmente, não é possível existirem 2 espetáculos rigorosamente iguais ou com a mesma intensidade.

Em síntese, e embora a dança seja a forma de arte que utiliza o corpo como meio de expressão, não é, contudo, possível ignorar ou descuidar a necessidade de uma base técnica adequada, sobretudo ao nível da dança clássica.

Pinto (2016) confirma-nos esta premissa, afirmando que:

Não poderíamos excluir desta discussão o binómio, normalmente equacionado em termos antitéticos, ‘técnica-expressividade’, ou, ‘técnica versus expressividade’. Este binómio, a nosso ver, não se opõe conceptual e funcionalmente, entre si, antes se complementa. A técnica consubstancia a expressividade e vice-versa. (p.15)

Face a estas afirmações, é evidente a importância que a técnica e a expressividade tem e como as duas se complementam. Um bailarino será tanto mais completo quando aprender a conciliar estas duas componentes e aí tornar-se-á único. Em relação a este assunto Messerer (1976) afirma que “Genuinely artistic execution of the classical dance consists of the harmonious blending of technique with emotional expression, and with the uniqueness of the individual dancer’s style.” (p.27)

4. O olhar do bailarino

Todo o raciocínio e fundamentação anterior, conduzem à conclusão que a individualidade do bailarino pode ser encontrada através de uma fisicalidade e expressividade diferente e pessoal. Assim, reconhecendo que os princípios técnicos são transversais e que a própria técnica deve cumprir os mesmos requisitos definidos, caberá ao aluno/bailarino descobrir características que confirmem um cunho pessoal ao seu movimento.

Neste contexto, considerou-se que o trabalho do olhar deveria ser um ponto de partida para a abordagem desta temática.

Para iniciar esta pesquisa, começamos por consultar o dicionário “Dance Words” de Preston-Dunlop (1995) onde são compiladas definições retiradas de entrevistas e de diferentes pessoas. Neste dicionário são apresentadas algumas definições de “*focus*” e “*open-eyed gaze*”, a saber:

Focus:

- “A crucial ingredient of interpretation; where the gaze is, the distance of it, the intensity of it, the consistency of it.” (Marion Tait, Interview, p.146)
- “The distance and intensity of the dancer’s attention, a way in which performers create energy in the space” (Gillian Lynne, Interview, p.146)

Open-eyed Gaze:

- “A particular focus without blinking which brings an intensity to the performance.” (Anna Markard, Rehearsal, p.146)

A partir destas definições podemos começar a perceber o impacto que o olhar poderá ter na performance de um bailarino.

Desta forma, os olhos e o olhar adquirem uma grande importância na prática da dança, substancialmente por 4 ordens de razão.

As três primeiras, de natureza mais técnica, podem ser referenciadas como:

- Responsáveis pelo equilíbrio – tanto na execução de exercícios simples como na execução de exercícios com rotação, como é o caso das *pirouettes* em que o olhar é utilizado como foco, permitindo que o bailarino consiga rodar sobre si mesmo sem ficar tonto. Tal como nos confirma Franklin (1996b) “The eyes also aid balance through the optical righting reflexes. Try improvising or doing barre

work with your eyes closed to see how much harder it is to balance without them.” (p.255)

- Essenciais nas deslocações - em todos os exercícios que implicam deslocação, sobretudo os que implicam mudanças de direção, porque permitem que os bailarinos possam ver para onde se deslocam, onde estão e, também, na relação do seu corpo com o espaço e com o grupo.
- Fundamentais no trabalho de grupo - já que através do olhar é possível assegurar a sincronia com os restantes bailarinos do grupo. São exemplo os exercícios executados pelo corpo de baile, *pas de trois*⁷, *pas de quatre*⁸, etc...

A última razão, e seguramente a de maior relevância para este projeto:

- São fundamentais como canal de comunicação que o bailarino avoca com o público - um bailarino de olhar vazio, que não olhe diretamente para o seu público, ou em que o olhar não esteja em sintonia com o movimento do seu corpo, não conseguirá assumir ‘presença em palco’ e pode mesmo ser a razão do insucesso da sua prestação numa peça. A este propósito Franklin (1996b) afirma que “A clouded visual channel diminishes expressivity.” (p.255)

Tal como se pretende que o aluno utilize todo o seu potencial de *turn out*, de flexibilidade, de força, de salto, etc, também se pretende que este use todo o seu potencial expressivo, e para isso é fundamental que este esteja consciente do que precisa de fazer para alcançar essa expressividade, e nesse caso, sem dúvida que o olhar será uma das formas de a adquirir. Ao encontro desta ideia vai a afirmação de Minden (2005) ao dizer que:

Coordinate your head and gaze with your port de bras. It makes all the difference between confident, expressive dancing and dancing that looks clueless or robotic. There are several correct head positions – straight front, turned 45 degrees, turned in profile, inclined 45 degrees – but none is the chin raised or

⁷ Termo francês para se referir a uma dança executada por três bailarinos/as

⁸ Termo francês para se referir a uma dança executada por quatro bailarinos/as

lowered so far that the audience cannot see your face. The important thing about gaze is that you have one: look at your hand, look in the direction you are travelling, look at the audience, or look at your partner; but look. (p. 91)

O público quando vai a um espetáculo procura sentir emoções, procura sentir-se conectado com o que se passa em palco, e o olhar do bailarino tem essa capacidade, a de transmitir emoções, de contar a história do que se passa em palco. Almeida & Pereira (2013) afirmam que o bailarino procura “expressar seus sentimentos através do corpo, principalmente no ofício de transmiti-los ao público, à medida que vivencia tais papéis e deixa fluir essa introjeção ao dançar com a alma.” (p.732)

O público procura assim, ver um bailarino de corpo e alma⁹ e não apenas um intérprete que execute de forma mecanizada e/ou automática, mesmo que essa execução possa ser quase perfeita

Já o ditado popular português diz que ‘Os olhos são o espelho da alma’, e talvez por isso estes estejam associados à capacidade expressiva do bailarino e à capacidade de tornar o movimento e interpretação do bailarino mais pessoal e intimista.

Em conformidade com esta ideia, Almeida & Pereira (2013) observam ainda que:

O dançar com a alma é expresso e vivenciado de maneira corporal, por exemplo, na intenção do olhar (...) do bailarino, o qual demonstra na forma e na intenção do movimento, uma projeção da sua expressão. (p.732)

Warren (1989) resume o raciocínio feito até ao momento, ao afirmar que:

A well-placed gaze gives the dancer a look of self-confidence and authority, and can lend important emotional connotations to a movement. Dancers may look toward the direction in which they are travelling, or at the audience, or at another performer with whom they are dancing, but the eyes must be alive and focused at all times, as well as dramatically communicative. Blank, unseeing stares are unsettling to the audience, and a dancer with downcast or shifty eyes

⁹ A expressão ‘bailarino de corpo e alma’ assume neste trabalho o sentido de um bailarino que se entrega totalmente, não só fisicamente, mas sobretudo emocionalmente

communicates a feeling of insecurity. A strong focus also helps the dancer maintain balance, especially when “spotting” in turns. (p. 24)

Podemos retirar do raciocínio de Warren (1989) que o olhar poderá associar uma conotação emocional ao movimento. Isto é, para além da capacidade expressiva do rosto, um olhar expressivo vai se refletir e possibilitar também a expressividade corporal.

O olhar assume assim, uma dimensão muito ampla e acarreta consigo uma responsabilidade de potenciador da expressividade.

O olhar é ainda um dos grandes potenciadores da amplitude do movimento. Um corpo em movimento com um olhar estático poderá traduzir um movimento pequeno, enquanto que um corpo em movimento em que o olhar acompanha esse movimento poderá parecer mais amplo. Desta forma, para se alcançar esta amplitude, é preciso que sejam dadas direções ao olhar, e que, por sua vez, este esteja coordenado com o movimento do resto do corpo.

E como se pode alcançar esse efeito? Evocando Minden (2005) os bailarinos devem olhar para onde for necessário, mas mais importante é olharem a sério, darem uma direção ao olhar que o corpo seguirá, impulsionando uma direção ao movimento. Será difícil, fazer um arabesque em que ao dar uma direção clara ao olhar, projetando-o longe, o resto do corpo não sinta a necessidade de seguir também essa direção e expandir-se no espaço.

Stella Abrera, solista do American Ballet Theatre, em entrevista para Kent (2010) corrobora esta ideia ao citar o exemplo de quando num ensaio recebeu uma preciosa correção, concretamente a de manter os olhos vivos sempre que estivesse a dançar, de modo a que se pudesse sentir que ela está realmente a olhar, quer para o público quer para o seu par, e que os seus olhos acompanhassem o movimento. Esta correção mudou toda a sua prestação, tal como ela própria testemunhou, afirmando “His simple but inspired direction made me use my back differently. It made the space lighter. It change my whole demeanor.” (p.36)

O olhar torna-se assim importante quer quando o bailarino está em movimento, quer quando está numa pose. Com efeito, a pose, não deve ser estática, mas antes fluir de energia e intenção, e para isso como afirmam Kostrovitskaya & Pisarev (1995) “The expressiveness of the face and eyes inspires the pose.” (p.60)

Concluiu-se assim, que é relevante para o bailarino que o olhar esteja ‘vivo’¹⁰, que foque e que dê uma direção quer à pose quer ao movimento, e que este vai influenciar a sua prestação.

Segundo Siegmund & Dijk (2010) na *Countertechnique* “Dancers are able to move faster when their directions are clear (...)” (p. 77) Embora os autores em concreto se refiram à *Countertechnique*, técnica de dança contemporânea, considerámos pertinente esta afirmação que será transversal às diferentes técnicas e, conseqüentemente, também à Técnica de Dança Clássica.

Como sublinhado anteriormente, se o olhar for claro na direção que toma, o resto do corpo também o será, o que permitirá, por exemplo, numa secção de pequeno allegro, em que é exigida mais rapidez de execução, que o corpo se movimente com mais eficiência.

Transparece assim a importância da decisão que o bailarino toma, na direção que dá ao seu olhar, pois este irá não só dirigir o seu movimento no espaço, como irá também influenciar a rapidez e amplitude da execução.

O olhar permite ainda o bailarino possa manipular o seu público e a sua atenção. Isto é, se o bailarino fizer um movimento com a sua mão e dirigir o seu olhar para esse movimento, conferindo-lhe importância, será nesse movimento e direção que o público irá centrar o seu olhar também. Este aspeto poderá fazer toda a diferença dramaturgicamente para a perceção do público sobre a história que está a ser transmitida.

Em suma, o olhar assume assim diversos papéis que se revelam importantes para um bailarino, e que justificam a necessidade de uma exploração da sua expressividade e potencialização do mesmo.

¹⁰ A expressão olhar ‘vivo’ assume neste trabalho a definição de olhar expressivo, que tem vivacidade.

Capítulo III

Metodologia de Investigação

1. Investigação-ação

Considerando os objetivos traçados para este estágio, considerou-se que o tipo de estudo mais adequado seria a Investigação-ação.

Segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação tem tendência a ser associada a universos académicos, porque são espaços propícios à existência de dúvidas, incertezas e anseios, por isso mesmo este tipo de investigação é “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições que pretendem acompanhar os sinais dos tempos.” (p.356)

Deve ser tido em conta que, numa investigação-ação, se combinam duas vertentes, as metodologias da investigação com as da ação, no entanto nunca deve ser descurada a viabilidade e a execução do projeto, atendendo aos constrangimentos e limitações que possam surgir. (Almeida, 2001)

Tendo em consideração a tipologia deste estágio e considerando a investigação-ação como a metodologia sobre a égide na qual se desenvolveu o estágio, entendeu-se dar cumprimento às fases preconizadas, nomeadamente:

1ª fase – planificação; 2ª fase – ação; 3ª fase – observação; 4ª fase – reflexão

No final de cada etapa, foi feita uma avaliação e reflexão sobre essa mesma etapa, no sentido de determinar se será necessário realizar ajustes e mudanças relativamente ao que foi aplicado. Este procedimento está em linha com o que Coutinho et al (2009) afirmam, que uma das características de uma investigação deste género é a sua natureza contínua e cíclica, até porque “o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo (...)” (p.366)

Pode-se então concluir que a investigação-ação é um estudo que determina um problema existente e que procura encontrar forma para a sua resolução no contexto em que está inserido, através da planificação rigorosa de uma ação pedagógica, com a avaliação de cada etapa efetuada. De acordo com Sousa (2005) neste tipo de

investigação, todos os membros participam de uma forma ativa, havendo uma colaboração constante entre o professor e os seus alunos.

2. Instrumentos de recolha de dados

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

Neste sentido, tendo presente as características para este projeto de estágio, foram considerados três instrumentos de recolha de dados: diários de bordo, grelhas de observação estruturada e o registo de vídeo.

2.1. Diário de bordo

O diário de bordo é o registo das observações livres do investigador, onde também é possível encontrar uma análise reflexiva do próprio trabalho realizado, “a análise final dos registos contidos no “diário de bordo” poderá proporcionar conclusões de elevado interesse relativos à motivação, às técnicas mais adequadas para cada tipo de material, às ferramentas mais eficazes” (Sousa, 2005, p. 97)

Neste sentido, este instrumento de recolha de dados, permitiu um registo informal de reflexões ou observações que foram consideradas pertinentes e foi utilizado durante o decorrer de todo o estágio, o que revela a sua importância.

2.2. Grelhas de observação estruturada

A observação é a forma mais direta e rápida de analisar e tirar dados de uma situação em específico. No contexto de investigação existem diferentes tipos de observação, a simples e estruturada e a participante e não participante.

Sousa (2005) afirma que “(...) quando a observação é necessária para dar respostas a uma questão específica, o seu processamento torna-se muito mais deliberado e sistemático.” (p.109). Desta forma, e tendo em conta a natureza deste estudo, determinou-se que seria necessária uma observação estruturada, a qual foi feita através de grelhas de observação previamente construídas.

Esta escolha, justificou-se pela necessidade de criar uma “estratégia de observação que vise diretamente a recolha de dados que interessam para a validação ou invalidação das hipóteses” (Sousa, 2005, p.113). Assim sendo, a recolha de dados foi objetiva, concreta, organizada e eficaz.

Importa frisar que a atitude do observador, em qualquer tipo de observação, deverá ser sempre neutra e não julgadora, de modo a influenciar o mínimo possível o comportamento e atitude da amostra que está a ser observada.

Para uma observação mais eficaz, foram utilizadas três grelhas de observação, uma de cariz mais técnico, outra de cariz mais artístico e outra de cariz mais descritivo. (c.f. apêndice B,C,D). Todas as grelhas de observação foram grelhas individuais, de forma a que se pudesse ter um registo mais criterioso e, posteriormente, uma abordagem pedagógica mais individual.

A necessidade de existirem três grelhas de observação distintas, deveu-se ao facto, de que, apesar do foco desta investigação-ação ser de natureza mais interpretativa, e por isso de cariz mais artístico, foi preciso avaliar o nível técnico das alunas, e identificar possíveis lacunas que poderiam ser um impedimento para desenvolver as competências artísticas que eram propostas a serem trabalhadas.

Embora os itens que foram observados fossem os mesmos, existiu, no entanto, uma tabela para a barra, outra para o centro, outra para a seção de *allegro* e outra para as pontas. Esta escolha justificou-se pela crença de que os pontos a serem observados poderiam sofrer alterações conforme as dificuldades ou facilidades que as alunas apresentassem nas diferentes secções da aula. Para o presente relatório de estágio, teremos em consideração as 4 secções diferentes da aula: barra, centro, *allegro* e pontas.

2.3. Registo de vídeo

Considerou-se relevante o registo de vídeo, porque as suas características técnicas permitem obter um documento físico que registe “o mais fielmente e completamente possível uma determinada ação durante um determinado tempo.” (Sousa, 2005, p.201).

Não obstante o registo de vídeo ser um importante instrumento de recolha de dados, não se pode ignorar que é também um instrumento cuja utilização carece necessariamente de autorizações dos encarregados de educação, já que se estará a proceder ao registo de imagens, o que colide com a salvaguarda da privacidade e da

proteção de dados pessoais, a que acresce o facto de os visados serem crianças, e consequentemente menores de idade. (c.f. apêndice A)

Este instrumento foi utilizado numa primeira fase, antes de qualquer intervenção pedagógica, e numa segunda fase durante e no final da intervenção, e teve como intenção registar os objetivos que nos propusemos trabalhar. Foi um instrumento de grande valor, pois permitiu ter um registo fiel do trabalho realizado e por isso permitiu também uma comparação do trabalho desenvolvido nas diferentes fases.

3. Caracterização da amostra

A turma sobre a qual incidiu o nosso estágio, respeita a uma turma de raparigas do 3º ano do ensino vocacional (7º ano do ensino geral) da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional.

Inicialmente esta turma contava com um total de 7 alunas, no entanto uma aluna por motivos pessoais abandonou a Escola ao fim do 1º Período letivo. Desta forma, será possível encontrar-se em apêndice as grelhas de observação que foram preenchidas no início do estágio e que dizem respeito a esta aluna (aluna 5), no entanto esta não fará parte da posterior análise de dados.

Todas as alunas iniciaram o ano letivo com 12 anos.

À exceção da aluna 4, que ingressou na escola apenas no 2º/6º ano de escolaridade, todas as outras alunas frequentam a escola desde o 1º/5º ano. Estiveram integradas sempre na mesma turma e no que diz respeito à professora de T.D.C mantiveram a mesma durante estes 3 anos letivos.

Através dos dados recolhidos (c.f. quadro 2, capítulo IV) podemos afirmar que se trata de uma turma que revela muito interesse na disciplina de T.D.C e que demonstrou vontade e interesse em aprender durante o período em que tivemos oportunidade de lecionar. Todas as alunas da turma, pretendem prosseguir estudos nesta área artística ou empreender uma carreira de âmbito profissional.

4. Plano de ação

O estágio desenvolveu-se segundo o disposto no artigo nº 9 do Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, que prevê uma carga horária de 60 horas, sendo estas repartidas em 8 horas de observação estruturada, 8 horas de lecionação acompanhada, 40 horas de lecionação autónoma e 4 horas de participação noutras atividades.

Neste contexto, a nossa prática pedagógica desenrolou-se durante o ano letivo 2018/2019, tendo sido delineada em função da disponibilidade facultada pela professora titular e das necessidades da turma, sem descurar o necessário enquadramento com os objetivos determinados pela EADCN.

Neste sentido, e tendo em conta a instituição onde nos inseríamos, o nosso plano de ação foi preparado de forma a que os estudantes ficassem 'libertos' de participarem no Estágio na semana anterior aos testes de final de período, ou em períodos de espetáculo em que algumas aulas eram dedicadas a ensaios.

Por essa mesma razão optámos por exceder as horas que diziam respeito a outras modalidades, com o intuito de podermos ter uma intervenção o mais completa possível. Optámos também por fazer um acompanhamento regular da turma, mesmo que se destinasse apenas à observação da mesma, constituindo assim uma mais-valia quer para a melhor perceção da evolução das alunas, quer para uma mais adequada preparação da lecionação acompanhada e autónoma.

O 3º ano, de acordo com a estrutura curricular prevista e encontrando-se no ensino vocacional, tem uma carga horária diária da disciplina de T.D.C com a duração de 1h30. O horário das aulas da turma do 3º ano B, decorreu de 2ª a 6ª feira das 13h30 às 15h00,

Assim sendo, o nosso plano de ação foi sendo delineado gradualmente, período a período em conjunto com a professora titular e em concordância com a professora orientadora, respeitando sempre o calendário escolar e as necessidades das alunas.

5. Procedimentos

Para uma melhor compreensão dos resultados mais tarde apresentados, decidimos especificar a forma como procedemos.

Entendemos iniciar o nosso estágio com a observação da turma. Esta observação possibilitou-nos verificar aspetos importantes, e através do preenchimento das grelhas de observação e do diário de bordo, possibilitou-nos compreender, o nível geral da turma, conhecer detalhadamente cada aluna, o método de ensino da professora titular e a sua relação com a turma.

Para além destes aspetos, a observação foi também importante porque possibilitou uma revisão do método Vaganova. Apesar de ser o nosso método de formação, foi fulcral recordar a especificidade desta técnica e os conteúdos programáticas que são abordados no 3º ano.

Neste sentido, e por termos já integrado a turma numa altura de preparação para teste e por considerarmos necessária captar quer a confiança das alunas quer da professora titular, no 1º período a nossa intervenção limitou-se à observação, à lecionação acompanhada e apenas uma aula de lecionação autónoma. Entendemos que uma vez captada esta dinâmica de grupo a nossa intervenção iria ser facilitada. Realizámos por isso no 1º período um total de 30 horas de observação estruturada, 4h30 de lecionação acompanhada e 1h30 de lecionação autónoma.

O 2º período iniciou-se com a estreia de *O Cavaleiro da Dinamarca*, espetáculo original concebido para comemorar o centenário do nascimento de Sophia de Mello Breyner e em que participaram todos os alunos da escola desde o 1º ao 8º ano de dança.

Reiniciámos assim o nosso estágio integrando a equipa de produção do espetáculo e prosseguimos a nossa intervenção nas aulas de técnica de dança clássica, intercalando aulas de lecionação acompanhada com as de lecionação autónoma.

Neste período a nossa intervenção tornou-se regular, sendo que uma vez por semana tínhamos a possibilidade de fazer uma aula de lecionação acompanhada ou autónoma. Apesar de a intervenção se limitar a uma vez por semana, estivemos sempre presentes nos outros dias da semana a observar a turma, e houve sempre espaço para nesses dias podermos dar sugestões, correções, etc.

A meio do 2º período, a nossa participação foi aumentando para mais do que uma vez por semana, o que confere a confiança e ligação que se foi criando com a professora titular e a turma.







Concluimos o segundo período com 21 horas de lecionação acompanhada e 12 horas de lecionação autónoma.

O 3º e último período foi o mais curto e por isso também mais curto na lecionação autónoma na qual fizemos apenas um total de 7,5h. No entanto para colmatar esta situação, intensificámos ainda mais a nossa intervenção na lecionação acompanhada fazendo um total de 33h.

Segue-se tabela descritiva da calendarização do nosso estágio.

Ano letivo 2018/2019										
1º Período			2º Período				3º Período			
Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Abril	Mai.	Jun.	Jul.
1	1	1	1	1	1	1	23	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	24	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	25	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	26	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	27	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	28	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	29	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	30	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9		9	9	9
10	10	10	10	10	10	10		10	10	10
11	11	11	11	11	11	11		11	11	11
12	12	12	12	12	12	12		12	12	12
13	13	13	13	13	13	13		13	13	13
14	14	14	14	14	14	14		14	14	14
15	15	15	15	15	15	15		15	15	15
16	16	16	16	16	16	16		16	16	16
17	17	17	17	17	17	17		17	17	17
18	18	18	18	18	18	18		18	18	18
19	19	19	19	19	19	19		19	19	19
20	20	20	20	20	20	20		20	20	20
21	21	21	21	21	21	21		21	21	21
22	22	22	22	22	22	22		22	22	22
23	23	23	23	23	23			23	23	23
24	24	24	24	24	24			24	24	24
25	25	25	25	25	25			25	25	25
26	26	26	26	26	26			26	26	26
27	27	27	27	27	27			27	27	27
28	28	28	28	28	28			28	28	28
29	29	29	29		29			29	29	29
30	30	30	30		30			30	30	30
31		31			31			31		31

Quadro 1 – Calendarização estágio

	Observação estruturada		Lecionação acompanhada		Lecionação autónoma
	Participação outras atividades		Interrupção letiva, fim de semana e feriados		Teste

Capítulo IV

Estágio – Apresentação e análise de resultados

1. Estágio

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos ao longo do estágio, na fase de observação, lecionação acompanhada e autónoma. Pretendemos fazer uma análise dos mesmos, tal como uma análise reflexiva da nossa intervenção.

Procurando uma melhor compreensão e análise dos dados, optou-se por uma apresentação cronológica, de forma separada por cada um dos 3 períodos letivos, relacionando sempre os instrumentos que foram aplicados em cada fase.

1.1. 1º Período

1.1.1. Observação

Demos início à primeira fase do estágio, com a realização da modalidade de observação estruturada. Esta fase foi muito importante para nos ambientarmos à turma que nos tinha sido destinada e à professora titular, e compreendermos a dinâmica do seu funcionamento. Esta fase foi também importante para a turma se ambientar à nossa presença, que tentámos que fosse, nesta fase, uma presença pouco invasiva de forma a permitir que as alunas ganhassem confiança em nós. Esta foi a principal razão para se ter decidido realizar um maior número de horas, de forma regular e sequencial.

Foi fulcral conhecer muito detalhadamente as alunas com quem íamos trabalhar, a forma como se apresentavam em aula, a forma como interagiam com a professora e com as restantes colegas, a sua rapidez de aprendizagem, entre outros aspetos. Refira-se, aliás, que não faria sentido falar de individualidade se não tentássemos implementar um ensino o mais individualizado que conseguíssemos. A heterogeneidade da turma acrescentou um grau de desafio a esta tarefa, no entanto, revemo-nos nas palavras de Buckroyd (2000) ao afirmar que “The teacher responsibility is to the whole class. Obviously the abilities of individuals will differ, but the teacher’s task is to create a positive learning environment for all students, irrespective of talent.” (p.78)

Seguindo esta orientação foram desenhadas três grelhas de observação, uma que contempla observações mais descritivas de cada aluna (grelha de observação nº1, c.f.

apêndice B) e duas outras que contêm pontos específicos a serem observados – uma relativa a aspetos técnicos (grelha de observação nº2, c.f. apêndice C) e outra relativa aos aspetos do olhar (grelha de observação nº3, c.f. apêndice D).

Nas grelhas de observação nº2 e nº3, optámos por utilizar as tabelas para cada uma das secções da aula – barra, centro, *allegro*, pontas – o que implicou ser necessário mais do que 8 horas previstas para o seu preenchimento, tendo sido feito um total de 11 horas. O motivo foi essencialmente porque nem em todas as aulas as alunas fazem todas as secções, e também porque decidimos preencher primeiro todas as grelhas de observação nº2 e só depois preencher as restantes grelhas de observação nº3.

As grelhas de observação, permitiram-nos compreender mais detalhadamente as alunas e perceber quais os aspetos a ter em conta aquando a fase de lecionação.

1.1.2. Síntese e análise das grelhas de observação nº1,2,3

Síntese das grelhas de observação nº1,2,3			
Aluna	Observações individuais		
	Gerais	Técnica	Olhar
Aluna 1	Aluna que revela rapidez na aprendizagem, mas que revela muita instabilidade emocional o que se reflete no seu trabalho	Boa consciência corporal, no entanto, revela fragilidades a nível do <i>core</i> e no trabalho em um só apoio	Muito dependente do espelho, o que dificulta a coordenação do olhar com o <i>port de bras</i> e a projeção do olhar
Aluna 2	Aluna trabalhadora, que demonstra um trabalho sério e consciente das suas capacidades e lacunas	Bom controlo na execução dos exercícios, lacunas ao nível do controlo da rotação externa e da articulação e extensão máxima do <i>cou de pied</i>	Não existe projeção do olhar em qualquer secção da aula. A coordenação do olhar com o <i>port de bras</i> só está presente em alguns momentos da aula
Aluna 3	Aluna muito empenhada e que demonstra uma boa expressividade	Boa consciência corporal e boa noção de dinâmicas. Contudo não utiliza a respiração durante os exercícios.	Bom trabalho de coordenação do <i>port de bras</i> com o olhar. Apresenta lacunas na projeção do olhar
Aluna 4	Aluna muito trabalhadora que revela um trabalho limpo e cuidado	Boa rotação externa durante a execução dos exercícios. Precisa de trabalhar mais nas diferentes dinâmicas. Lacuna ao nível do alongamento posterior das pernas.	No centro revela alguma intenção da projeção do olhar. A dinâmica do olhar nas mudanças de direção desempenha um papel ainda irregular

Aluna 5	Aluna atenta, que manifesta um trabalho consciente	Boa noção do alinhamento e postura corporal. Algumas lacunas ao nível da rotação externa e no trabalho de pés que se manifestam principalmente nas pontas	Revela lacunas no trabalho do olhar, nomeadamente demonstra muito pouca coordenação do olhar com o <i>port de bras</i> , tal como na projeção do olhar
Aluna 6	Aluna distraída, que revela muitas dificuldades, principalmente na memorização dos exercícios e correções	Não revela controlo do centro, nem controlo na execução dos movimentos. Apresenta uma técnica pouco consistente	Trabalho do olhar muito fraco e pouco consciente, mais concretamente, não se revela dinâmico nas mudanças de direção e a coordenação do olhar com o <i>port de bras</i> só está presente em raros momentos.
Aluna 7	Aluna muito trabalhadora, e com um trabalho limpo. Aluna também muito sensível e que esmorece quando lhe são feitas correções	Coordenação dos membros superiores com os inferiores eficaz e bom controlo na execução dos movimentos. Não utilização da respiração deixa o seu movimento um pouco tenso	Os olhos não acompanham o movimento da cabeça, ficando muitas vezes tortos. Boa coordenação do <i>port de bras</i> com o olhar
Aluna 8	Aluna trabalhadora, no entanto, revela-se muito tímida e às vezes ausente o que influencia a sua apresentação em aula	Aluna com boa rotação externa, no entanto isso não se manifesta na execução dos exercícios, havendo tendência para estar <i>en dedans</i> . Pouca capacidade de dar direção e amplitude ao movimento	Aluna que devido à sua timidez revela um trabalho do olhar fraco. Isto é revela um olhar vazio, e que por sua vez não o foca nem o projeta no espaço

Quadro 2 - Síntese das grelhas de observação nº1,2,3

Através da observação feita foi possível determinar que a turma é muito heterogénea, e que as alunas revelam níveis de aprendizagem muito diferentes e formas de estar muito díspares.

Dado que quando iniciámos o estágio as alunas encontravam-se já no início da preparação da aula de teste, foi possível acompanhar o processo de evolução de cada uma delas e a consolidação dos exercícios.

Do ponto de vista da técnica de execução, os dados recolhidos na prática de observação (c.f. apêndice B,C,D) permitiram-nos concluir que:

- Quase todas as alunas revelam uma muito boa consciência corporal e postural.

Este facto poderá eventualmente derivar do ensino que a professora titular promove, no qual dá muita importância a este aspeto e insiste para que as alunas saibam exatamente o que acontece no corpo quando executam cada movimento.

- Na secção da barra e do centro, as alunas demonstram uma boa coordenação dos braços com as pernas.

É notória a boa consolidação desta competência, e de como as alunas sabem coordenar os membros e de como isso as ajuda na execução. Todavia, na secção de *allegro* e das pontas já são reveladas mais dificuldades neste aspeto.

- As alunas, não utilizam a respiração durante o exercício.

Esta característica foi visível em todas as alunas e em todas as secções das aulas. Sendo a respiração uma condição que acontece tão naturalmente, as alunas acabam por não ganhar consciência da sua importância, nem a valorizar como este aspeto as pode ajudar quer tecnicamente quer a suavizar o seu movimento. Será talvez por falta de utilização da respiração que se verificam, por exemplo, algumas tensões no pescoço.

No que respeita ao olhar, a partir dos dados aferidos o que pudemos evidenciar foi:

- As alunas não projetam o olhar no espaço.

Foi a primeira característica que se evidenciou e que foi comum a todas as secções da aula e a todas as alunas (com exceção da aluna 4, que na secção do centro foi a única que demonstrou alguma tentativa de projetar o olhar no espaço). As alunas fixam-se muito na sua imagem no espelho e por isso o olhar perde de imediato a projeção que é necessária. Mesmo quando a professora muda de frente e as alunas perdem o espelho, concentram-se tanto no que estão a fazer que o olhar 'fica turvo' e perdido no espaço.

- O foco revelou-se mais dinâmico na secção das pontas.

Esta conclusão foi bastante curiosa, tendo em conta que as alunas na secção da barra, centro e *allegro* utilizam o foco de forma lenta, mesmo no movimento técnico *pirouettes* onde o foco é essencial para a sua execução. Mas quando chegou a secção das pontas, esta situação inverteu-se. A razão pode decorrer da necessidade que as alunas sentem de que nas pontas, para poderem mudar de direção de uma forma eficaz, ou mesmo para girarem, o seu foco precisa de ser dinâmico, porque de outra forma não conseguem ter a mesma eficiência no movimento.

- A coordenação do olhar com o *port de bras* revela-se satisfatória na maioria das alunas.

Esta coordenação revela-se mais presente para a maioria das alunas nas secções da barra, no centro e nas pontas, apresentando as suas maiores lacunas na secção de

allegro. No entanto, esta coordenação revela-se meramente funcional, ou seja, as alunas associam esta coordenação como um fator técnico e não como um potenciador da sua expressividade e individualidade.

De realçar que, nesta fase de observação, o que nos chamou mais a atenção foi sem dúvida perceber que o olhar não faz parte das principais preocupações das alunas. Não conseguimos clarificar se esta situação ocorre por falta de consciência da capacidade da sua utilização, ou se por estarem tão focadas no trabalho técnico que acabam por negligenciar este aspeto.

Embora nem sempre, a professora faz correções muito precisas em relação ao olhar e as alunas aplicam essas correções, mas apenas no momento. Com efeito, e ao contrário do que fazem com as outras correções, as alunas não as continuam a aplicar nos exercícios seguintes e muito menos as reproduzem na aula seguinte.

1.1.3. Lecionação acompanhada

Como já referido anteriormente, quando integrámos a turma esta já se encontrava numa fase de preparação para o teste que iria acontecer em dezembro. Assim, foi estipulado que a nossa lecionação acompanhada seria feita com os exercícios desenhados pela professora, que seriam os que as alunas iriam apresentar mais tarde no teste.

Numa abordagem inicial da nossa temática, delineámos para esta primeira fase de lecionação acompanhada o objetivo proposto de **coordenar o olhar com o movimento de port de bras**. Após análise das grelhas de observação constatámos que era um aspeto pouco desenvolvido. Para colmatar este aspeto decidimos aplicar a estratégia de que as alunas utilizassem um anel numa das mãos, que funcionasse como um constante lembrete da conexão que deve existir entre o movimento do olhar e o movimento dos membros superiores. (c.f. apêndice E, onde se encontra o diário de bordo desta aula)

Antes de iniciarmos a nossa lecionação acompanhada, as alunas não sabiam nada sobre a temática que nos propúnhamos desenvolver durante este ano letivo. Por essa mesma razão no início da aula, abordámos o que pretendíamos trabalhar durante este ano e mais especificamente naquela aula, e por isso explicámos o porquê de lhes entregarmos um anel. Como iria ser uma abordagem nova, o exercício de *demi-plié* da barra foi o exercício escolhido para começar este trabalho, por conter vários *port de bras* e também por ser o primeiro exercício da barra, o que nos iria possibilitar observar se

as alunas iriam conseguir manter esta conexão durante o resto da aula.(c.f. apêndice F onde se encontra o registo escrito do exercício de *demi-plié*)

É de realçar, como ponto positivo, o entusiasmo das alunas quando utilizaram o anel e a receptividade das mesmas quando lhes explicámos o que iriamos trabalhar. Foi visível o esforço que as alunas colocaram na execução do exercício ao coordenar o movimento de *port de bras* com o olhar, e evidente a diferença que esse facto produziu na execução. De repente, tínhamos todas as alunas a coordenarem o movimento de *port de bras* com o olhar e foi claro como o exercício ficou mais fluído e com uma qualidade mais suave.

Foi possível ver o prazer que algumas alunas demonstraram ao executar o exercício com esta ideia presente, notório porque sorriam enquanto o executavam. Por contrapartida, para algumas alunas ao tentarem aplicar a correção de coordenar o olhar com o movimento de *port de bras* acabaram por acumular muita tensão na zona do pescoço, o que motivou que fosse necessário transmitir-lhes indicações para relaxarem a zona da cintura escapular e também para onde deviam dirigir o olhar. A correção que mais se destacou nesta fase, foi sem dúvida a de “Olhem com o nariz e não só com os olhos”. Esta correção foi muito importante porque as alunas, frequentemente, limitavam-se a virar os olhos sem virar a cabeça, o que as fazia ficar com os olhos desalinados. Em consequência, as alunas não utilizavam todas as possibilidades de movimento da cabeça (rotação e inclinação) e dos olhos.

Como as alunas já estavam a preparar a aula para o teste, o exercício de *demi-plié*, *b. tendu* e de *b. jeté* eram executados sem paragens entre eles. Embora a nossa intervenção se tenha limitado ao exercício de *demi-plié*, foi possível verificar como as alunas mantiveram a coordenação durante os outros dois exercícios, mesmo sem a nossa intervenção. Não obstante, bastou a pausa entre estes exercícios e o seguinte e a intervenção da professora titular, para que esta coordenação se comesse a desvanecer indo ficando cada vez mais impercetível até ao ponto de, no final da barra, praticamente nenhuma aluna estar já focada e consciente desta coordenação. A exceção foi a aluna 3 que mostrou uma maior facilidade nesta abordagem e foi a única que manteve a coordenação durante toda a barra, tal como o sorriso, que se entendeu ser o reflexo do prazer que retirava do que estava a executar.

Ao observar esta situação, pudemos inferir que tal resulta da preocupação acrescida das alunas com as correções que a professora titular lhes dá, a que acresce a preocupação em corrigir certas dificuldades técnicas que elas têm consciência que devem ultrapassar. Estas preocupações impediram que as alunas conseguissem continuar focadas na nossa temática.

Não obstante, nesta mesma aula, quando voltei a integrar-me para lecionar o exercício de *assemblé* foi como se as alunas retomassem a consciência para o trabalho que tínhamos iniciado no primeiro exercício da aula. (c.f. apêndice F onde se encontra registo escrito do exercício de *assemblé*)

Neste exercício, foi evidente o efeito na execução que deriva de as alunas não saberem exatamente o que devem fazer com o olhar e que tipo de coordenação devem ter com o *port de bras*. Como se tratava de um exercício em que esta coordenação seria menos evidente, optámos por perguntar diretamente às alunas se elas sabiam para onde deviam dirigir o olhar e em que partes é que poderíamos ter a coordenação do olhar ou não. Perante as grandes dúvidas manifestadas pelas alunas, decidimos marcar o exercício em conjunto com elas, realçando e sublinhando estes aspetos. Quando em seguida as alunas executaram o exercício, foi evidente a segurança com que o executaram. Também a professora titular referiu como após a nossa intervenção o exercício ficou mais claro e com uma execução mais limpa. As alunas concordaram que agora estavam mais seguras, e frisaram que a diferença de saberem exatamente para onde devem olhar e que coordenação deve existir, as ajudou na execução do mesmo. A título de exemplo, mencionaram que esta coordenação as ajudou a ir buscar a impulsão do salto no sítio certo.

Na sequência desta primeira aula de leção acompanhada, destacaram-se duas questões:

- Será que as alunas negligenciam o trabalho do olhar, mais precisamente da coordenação, em prol de darem prioridade a outros aspetos técnicos que sabem que têm que melhorar? ou será que as alunas nem sempre sabem como devem coordenar o olhar com o movimento de *port de bras*?

No caso concreto, revelou-se necessário perceber qual destas situações se enquadrava nesta turma, se uma, se outra, ou mesmo se até as duas, em simultâneo. Com efeito, e dado termos uma turma tão heterogénea, as duas situações podiam estar a acontecer.

Para o efeito, decidimos em concordância com a professora titular que iríamos filmar uma aula das alunas, com foco nestes aspetos em particular, e que a próxima aula de leção acompanhada que iríamos lecionar, seria dedicada ao visionamento do vídeo em conjunto com as alunas, quer para tentar perceber qual a perceção delas em relação a estes aspetos, quer para aproveitar e ir transmitindo algumas indicações mais concretas. Pretendíamos também começar a trabalhar para a **consciencialização das alunas para a importância do olhar para a sua prática.**

Assim, durante o visionamento do vídeo, fomos perguntando em alguns momentos se elas achavam que naquele elemento deveria haver coordenação ou não, de que forma é que o poderiam fazer. Sempre que as alunas respondiam afirmativamente e se verificava, através do vídeo, que não tinham feito, questionava-se então porque motivo não tinham feito essa coordenação se tinham consciência como deviam fazer. Na maioria das vezes, as alunas não sabiam responder a esta pergunta e reagiam rindo-se e encolhendo os ombros.

Esta reação pareceu-nos sugerir que as alunas não valorizam a importância de realizarem esta ação e não estão conscientes durante a aula de que não a executam, tal é a concentração nos outros aspetos que pretendem trabalhar.

Uma das observações que mais fizemos durante o visionamento do vídeo, foi o facto de muitas vezes quase só se ver as pálpebras das alunas ao ponto de parecerem que estão de olhos fechados. Aproveitando este aspeto, que tanto chamou a minha atenção quanto a atenção das próprias alunas, fomos aproveitando para começar a introduzir outro objetivo que nos propomos desenvolver, concretamente a **projeção do olhar**.

Fomos explicando a importância de 'olhar longe', dando exemplo de que tal como ali no vídeo só lhes víamos as pálpebras por elas estarem a olhar muito para baixo, se elas estivessem num teatro, alguém que estivesse na última frisa também seria a imagem que teria, isto é a de uma bailarina sem olhos ou de olhos fechados.

No final da visualização do vídeo as alunas fizeram uma breve análise do que tinham visto e do que precisavam de melhorar, e para além de aspetos individuais que cada uma delas focou, todas elas frisaram a necessidade de pensarem mais no olhar.

No apêndice G encontra-se o vídeo que foi filmado e visualizado com as alunas, e o qual também contém os exercícios que fizeram parte da aula do teste do 1º período.

Após esta sessão com o vídeo seguiu-se a outra aula de leção acompanhada prevista para este período, isto porque o teste se estava a aproximar. Para esta aula continuaríamos a trabalhar a coordenação e acumularíamos o objetivo de iniciar o trabalho de projeção do olhar, aproveitando a introdução que tínhamos feito no decorrer do visionamento do vídeo.

Prosseguindo este objetivo, achámos pertinente trabalhar o exercício de *rond de jambe à terre* na barra e o exercício de *demi-plié* no centro.(c.f. apêndice H onde se encontra registo escrito dos exercícios)

No exercício de *rond de jambe à terre* na barra, foi solicitado às alunas que, com base em tudo aquilo que já tínhamos falado, refletissem em que momentos é que poderiam coordenar o olhar com o *port de bras*. Após esta reflexão e partilha em conjunto, solicitou-se que elas se concentrassem especialmente naqueles momentos. Para o primeiro lado em que iam executar o exercício, não lhes foi dada qualquer indicação sobre o projetar do olhar, de modo a que não fossem sobrecarregadas de informação, e para permitir que explorassem a coordenação do olhar com o *port de bras*. Concluído este primeiro lado, demos então indicações para projetarem o olhar. Ao colocarem-se em 1ª posição, pedimos que quando olhassem de lado, o olhar delas ‘furasse’ o espelho ou a parede, quase como se elas quisessem ver o que estava do outro lado. O olhar delas ficou nitidamente mais ‘vivo’, passou de um olhar ‘mortiço’ para um olhar que está verdadeiramente a olhar para alguma coisa.

Mantendo-se em 1ª posição, continuámos a sugerir imagens que pudessem ser úteis durante o exercício e, simultaneamente, fazer sentido para elas, tais como terem um ‘olhar de águia’ que vê tudo o que está a sua volta, que devem conseguir ver o carrapito da colega da frente tanto como a colega que está na sua visão periférica.

As alunas aplicaram muito bem estas correções.

Para o primeiro exercício do centro, o *demi-plié*, a estratégia utilizada foi a mesma. Primeiro pedimos às alunas que refletissem sobre o exercício e os momentos que podem coordenar o olhar com o *port de bras* e em que momentos é que podem projetar o olhar. Contudo, a diferença de um exercício para o outro foi muito grande, sendo que no exercício da barra as alunas aplicaram muito mais facilmente as correções do que no exercício do centro.

No centro, a projeção do olhar é extremamente necessária, quer pela parte expressiva, quer pela necessidade de ter um olhar amplo que está presente e vê o espaço que o rodeia e para onde se desloca. É a partir da secção do centro que se faz uma ligação imediata sobre o que será o trabalho do bailarino no futuro no palco, e da sua capacidade de expressão e comunicação com o público. No entanto as alunas não tomam partido dele e demonstraram mais dificuldade. Este resultado decorre de as alunas não demonstrarem um trabalho técnico tão seguro e estável no centro como na barra.

As alunas sempre que se colocam num só apoio, demonstram muita instabilidade e pouca força na perna de apoio. Este facto implica que as alunas se encolham e se retraiam em vez de empurrarem o chão e se expandirem no espaço. Quando tal

acontece, o efeito reflete-se em todo o corpo e irá, sem exceção, refletir-se também no olhar, que se torna pouco vivaço, ou que a única direção que tem é o chão.

Em relação à coordenação do olhar com o *port de bras*, enquanto que no exercício dos *assemblés*, que foi lecionado na outra aula de leção acompanhada, as alunas sentiram que isso as ajudava na execução, e por isso aplicaram sem dificuldade as correções, neste exercício de *demi-plié* as alunas sentiram que mexer o olhar lhes dificultava a estabilidade, e por essa razão optavam por colocar a cabeça sempre em direção ao espelho ou ao chão.

Deste modo, e embora fosse um exercício que as alunas já conheciam e estavam a aperfeiçoar, acabou por se revelar um exercício onde foi mais difícil aplicar os objetivos pretendidos.

Não obstante, as alunas demonstraram sempre vontade de aplicar as correções e de lutar contra este automatismo de olharem para o espelho sempre que se sentem em desequilíbrio.

Para concluir a aula, a professora titular questionou as alunas sobre qual o aspeto que mais tinha ficado presente naquela aula, e embora tenhamos apenas lecionado dois exercícios, as alunas responderam que uma das coisas tinha sido o olhar.

1.1.4. Lecionação autónoma

Bloco I – 1 aula

Objetivo: Coordenação do olhar com o movimento de *port de bras* e projeção do olhar

- **Aula 1 – 12 Dezembro - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

A única aula de leção autónoma deste 1º período, ocorreu depois do teste das alunas. Por este facto, tivemos a oportunidade de desenhar uma aula inteira da nossa autoria e que fosse ao encontro dos objetivos que nos propúnhamos trabalhar.

Segue-se um quadro que apresenta a planificação da aula 1:

Aula 1		
Objetivo geral: Coordenação do movimento de port de bras com o olhar + projeção do olhar		
Exercícios		Estratégia
Barra	Completa menos <i>petit battement</i> , <i>rond de jambe en l'air</i>	Utilização de <i>port de bras</i> variados, mudanças de direção
Centro	<i>Temp lié</i> , <i>B. Tendu</i> , <i>B. Jeté</i>	
Allegro	<i>Petit Saut</i> , <i>assemblé</i> , <i>temps levé</i>	

Quadro 3 – Planificação da aula 1 – lecionação autónoma

Optámos por manter, nos exercícios construídos especificamente para esta aula, os dois objetivos que já tínhamos começado a desenvolver (concretamente a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras* e a projeção do olhar), porque, em nossa opinião, não só ainda existia espaço para que fossem mais explorados, mas também porque considerámos que estes objetivos ainda não correspondiam a um trabalho regular e constante nas aulas.

Nesta lógica, aproveitámos para desenhar exercícios originais e que tivessem uma grande utilização do *port de bras*, de forma a incentivar esta coordenação. Aproveitámos igualmente para relembrar todas as imagens que tinham sido dadas, como a utilização do anel, por exemplo, e invocá-las de novo para aquela aula, de forma a potenciar este trabalho.

No decorrer da aula, especialmente na marcação dos exercícios, foi dado grande ênfase a estes momentos de coordenação, de forma a que não passasse despercebido às alunas. Durante a execução dos exercícios, eram dados constantes lembretes desta coordenação, para que as alunas não tivessem a tentação de fixar o olhar constantemente no espelho.

De uma forma geral, as alunas atingiram mais rapidamente o objetivo proposto da coordenação do olhar com o movimento de *port de bras* do que o da projeção do olhar. A principal justificação pode ser o facto de os próprios exercícios solicitarem muito este objetivo, o que, associado às correções dadas, permitiu que as alunas mais rapidamente conseguissem alcançar o resultado pretendido.

Por contrapartida, para a projeção do olhar, nem as imagens sugeridas nem as constantes correções dadas (como por exemplo recomendar que não olhassem para o chão) foram suficientes para que as alunas conseguissem manter um trabalho contínuo em todos os exercícios. Perante este resultado, ressalta a necessidade de encontrar

outras estratégias para alcançar este objetivo, nomeadamente algo que permita melhorar a atenção e o enfoque das alunas.

1.1.5. Reflexão do 1º Período

Entre a fase de observação, de lecionação acompanhada e de lecionação autónoma, fomos sempre acompanhando as alunas através da observação.

Tal como mencionado anteriormente, através do visionamento do vídeo em conjunto com as alunas, foi possível compreender se estas sabem que tipos de coordenação devem ter entre o olhar e o *port de bras* e para onde devem dirigir o olhar. Resultou também evidente que, quando as alunas assumem estas questões como mais um fator de exigência na boa execução artística ou técnica (tal como esticar um pé ou colocar os braços), o resultado final é mais positivo.

A observação das aulas diárias evidenciou que, à medida que a data do teste se aproximava, as alunas sentiam cada vez mais necessidade de se corrigir no espelho. O facto de se quererem sentir menos inseguras nalguns exercícios de maior dificuldade, resultou que as alunas retomassem alguns automatismos, nomeadamente o de terem um olhar estático, consequência de olharem constantemente para o espelho ou para o chão. A repetição destes erros, leva-nos a pensar que as alunas se esquecem ou que não sabem o que devem fazer. No entanto, consideramos que este será um mecanismo de defesa para se sentirem mais seguras.

Assim, constatámos que o trabalho que tinha sido desenvolvido anteriormente se foi desvanecendo à medida que deixou de existir a nossa intervenção, culminado no dia do teste, com os nervos e a pressão que se fez sentir nas alunas, em que foi notória a instabilidade deste trabalho nas alunas.

A pressão e os nervos trespassavam pelos olhos das alunas, e foram poucos os momentos que estas aplicaram a coordenação do movimento de *port de bras* com o olhar e a sua respetiva projeção, o que lhes conferiu muito pouca expressividade ao movimento. As alunas limitaram-se a executar os exercícios o mais perfeito que conseguiam, mas apenas numa repetição mecânica dos movimentos inferindo uma imagem mecanizada e automática. (c.f. apêndice I onde se encontra o diário de bordo desta observação)

Para além da gestão de nervos, que precisa de ser melhor controlada pelas alunas, acreditamos que o facto de as alunas darem tão pouca importância à expressividade e

considerarem mais importante no dia do teste executarem com perfeição técnica os exercícios, se deve também aos próprios parâmetros da escola em que estão inseridas.

No anexo B, encontra-se um exemplo de uma tabela com os parâmetros de avaliação que são avaliados e os respectivos valores que são dados aos mesmos.

1.2. 2º Período

1.2.1. Participação em outras atividades

De acordo com o regulamento de estágio, estavam destinadas 4 horas para a componente de participação em outras atividades, no entanto, e dado que a opção foi a de integrar a produção do espetáculo *O Cavaleiro da Dinamarca*, realizámos um número bastante superior, mais precisamente 10 horas.

Por ser um espetáculo que envolvia toda a escola, foi necessária uma maior logística, tanto nas entradas e saídas de palco, como na preparação dos fatos e adereços, entre outro. Na planificação de horários/tarefas, ficámos destacadas para supervisionar os alunos mais novos e por isso mesmo menos experientes em palco, no caso os alunos do 1º ao 3º ano de dança. A nossa responsabilidade incluía ajudar os alunos na sua preparação individual – cabelos, maquilhagens, figurinos – e ainda assegurar o seu encaminhamento para a entrada em palco e o posterior regresso aos camarins.

Este tipo de experiência é sempre uma mais valia, pois o *backstage* de um espetáculo tem uma dinâmica própria e, de uma forma ou outra, acaba também por fazer parte da intervenção de qualquer professor/a.

No caso concreto, esta atividade foi igualmente vantajosa na medida em que permitiu a oportunidade para observar diretamente as nossas alunas de estágio registando assim, informalmente, a sua atitude e presença em palco, com especial atenção em relação ao olhar e à expressividade.

Pese embora a participação do nosso grupo de alunas, neste espetáculo, não fosse em clássico, mas sim em contemporâneo, a observação da sua prestação permitiu uma reflexão sobre a nossa temática e o nosso trabalho, quer o que já estava desempenhado até ao momento quer o que ainda estava planeado. (c.f. apêndice J onde se encontra diário de bordo da participação nesta atividade)

Surpreendentemente, as alunas, na sua maioria, revelaram-se todas muito mais expressivas no seu olhar.

Ao contrário do que geralmente aconteceu nas aulas de técnica de dança clássica que foram observadas, as alunas acompanhavam o movimento do corpo com o seu olhar e olhavam de facto para algo, quer para o público, quer para o espaço que as rodeava, quer para os colegas com quem dançavam. Este facto pode decorrer de que estando as alunas num espaço mais confinado e com mais gente à sua volta, tinham necessidade de observar constantemente se estavam colocadas no *spacing* certo, revelando a necessidade de ter uma atenção visual bastante maior do que a que normalmente necessitam. Como estavam a dançar em grupo, e havia muitos momentos de comunicação entre uns e outros, as alunas olhavam mesmo umas para as outras, para poderem comunicar só com o olhar. O olhar delas não era `turvo', não estava perdido no espaço sem focar algo em concreto, tal como por vezes acontecia nas aulas, mas expressava e dizia algo. Isto provavelmente acontecia porque existia um recetor deste olhar, recetor este que eram os seus colegas com quem partilhavam o palco e mais importante ainda o público, a quem elas queriam transmitir algo.

Para além destes aspetos, verificámos também que sendo uma peça de carácter narrativo as alunas contavam a história com todo o seu corpo, incluído com o olhar.

Neste sentido, realçamos a necessidade de incluir e transpor estas sensações obtidas pelas alunas em palco para o estúdio. Isto é, que elas sintam que cada exercício que estão a executar, também pode contar uma história, cada movimento tem importância, cada mudança de foco, cada coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, etc.

Por analogia à remontagem de um bailado, em que na transmissão da coreografia é simultaneamente exigida uma perfeição técnica associada à carga expressiva que se pretende com cada passo ou sequência, planeámos, durante a fase de lecionação autónoma, ser possível transmitir esta ideia de as alunas encarnarem uma personagem e que possam, com o seu movimento, contar uma história ao público.

1.2.2. Lecionação acompanhada e autónoma

A nossa intervenção pedagógica iniciou-se apenas na terceira semana de aulas, consequência de até esta data a maior parte das aulas de T.D.C terem sido realizadas em conjunto com as restantes turmas do 3º ano, ou com outros professores, devido à preparação e aos ensaios para o espetáculo *O Cavaleiro da Dinamarca*.

Neste sentido, só nesta semana é que se iniciaria um trabalho mais contínuo e onde foram inseridos novos elementos técnicos que fazem parte dos conteúdos programáticos que as alunas deviam adquirir até ao final do 2º Período. (c.f. anexo A)

A nossa intervenção, foi feita de acordo com a necessidade e disponibilidade apresentada pela professora titular, o que resultou que fossemos alternando a nossa intervenção entre aulas de lecionação acompanhada e autónoma.

Antes de iniciarmos a nossa análise reflexiva e analítica da nossa intervenção no 2º período, consideramos importante recordar uma das lacunas analisadas na fase de observação, a respiração. Constatou-se que as alunas não utilizavam a respiração durante os exercícios em qualquer secção da aula. (c.f. apêndice C)

Bradley (2016) faz referência a como a respiração é uma ação inata ao ser humano, e que por isso todos os bailarinos sabem respirar. No entanto nem todos os bailarinos sabem usar a respiração a seu favor, de forma a terem um melhor desempenho técnico e artístico. E é neste ponto que nos queremos focar. As alunas não utilizavam a respiração a seu favor, sendo por isso muitas vezes verificado alguma tensão na zona da cintura escapular e por sua vez um défice na fluidez do *port de bras*. Tendo em conta que um dos objetivos que nos propomos trabalhar, foca a coordenação do movimento de *port de bras* com o olhar, pareceu-nos fulcral dar continuidade e uma especial atenção a este ponto.

Em relação à respiração presente no *port de bras*, Pinto (2016) refere:

A respiração tem também o seu papel: a respiração, como ação fisiológica e a 'respiração' do próprio movimento. A respiração do movimento através do uso do *port de bras* é algo difícil de aclarar. O *port de bras* 'respirado' corresponde ao movimento de braços quase ininterrupto e preciso de um bailarino. Não se trata apenas de passar pelas posições corretas, trata-se, pois, de, percorrendo com os braços as posições corretas, fazer passar a ilusão de que o movimento nunca pára, tal como a respiração, está presente, mas não é visível. (p.13)

No entanto a respiração não se limita ao *port de bras*, mas a todo o movimento, que utilizada no momento certo o torna mais fluído e orgânico. A respiração apesar de não ser visível e palpável, torna-se visível no corpo e como este se movimenta. A respiração torna o corpo mais disponível e suave. Por essa mesma razão, a importância dada à respiração acompanhou toda a lecionação até ao final do ano.

Passou a fazer parte da nossa intervenção, demonstrar às alunas como interligar a respiração ao movimento, em que momentos é que podiam e deviam respirar e de que forma é que esta poderia servir para elas renovarem a energia, regular o cansaço e ainda tornar o seu movimento mais fluído, dançante e por sua vez expressivo.

Bloco II – 2 aulas

Lecionação autónoma

Objetivo: Eficácia e vivacidade do olhar nas mudanças de direção

- **Aula 2 - 16 Janeiro 2019 - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Como referido anteriormente, as alunas encontravam-se neste momento a aprender elementos técnicos novos. Para não prejudicar a continuidade do trabalho que a professora estava a desenvolver, com a inserção destes elementos, e para auxiliar a colmatar algumas dificuldades das alunas, decidimos manter alguns dos exercícios que a professora tinha lecionado nos dias anteriores e inserir novos exercícios da nossa autoria. Para esse efeito, mantivemos os exercícios da barra, e inserimos novos na secção do centro e das pontas.

Até ao momento, tínhamos introduzido dois objetivos que pretendíamos trabalhar e desenvolver com as alunas, recordando, a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras* e a projeção do olhar. Por ser um trabalho em desenvolvimento e que necessita de ser aprimorado e constantemente relembrado às alunas, estes dois objetivos acompanharam-nos até ao fim da nossa lecionação.

Não obstante, como um dos elementos técnicos que a professora titular estava a trabalhar, eram as *pirouettes* de 4ª posição, e já tínhamos sentido que nas *pirouettes* de 2ª e 5ª posição, que as alunas tinham trabalhado no 1º período, a utilização do foco não estava a ser eficaz, decidimos integrar um outro objetivo: a **eficácia do foco em movimentos de rotação.**

Para conseguirmos trabalhar de forma clara estes três objetivos na mesma aula decidimos fazê-lo por etapas de forma a que fosse um trabalho gradual para as alunas.

Assim, começámos nos primeiros exercícios da barra por relembrar e aperfeiçoar a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras* e a projeção do olhar. Relembrámos o trabalho que tinha sido desenvolvido no 1º período e voltámos a

familiarizar as alunas com o mesmo. Assumindo que as alunas já estavam concentradas nestes dois aspetos, iniciámos então a abordagem ao nosso 3º objetivo. Assim sendo, cada vez que as alunas mudavam de direção com $\frac{1}{2}$ *soutenu*, ou $\frac{1}{2}$ *pirouette* começámos a introduzir a importância de o olhar delas estar presente e focar exatamente onde começa e acaba a rotação. Iniciámos a abordagem deste objetivo desta forma, porque sabíamos que um dos problemas das alunas nas *pirouettes*, era que mal iniciavam a pirouette perdiam o foco no espaço, andando com o olhar perdido durante a *pirouette* e por consequência no final desta.

No caso concreto, numa $\frac{1}{2}$ *pirouette*, as alunas não mantinham a verticalidade nem o peso firme na perna de apoio quando chegavam ao seu destino, o que não se justifica por ser uma rotação tão curta. Deste modo, para além de corrigirmos a colocação dos braços, que precisam de fazer o caminho mais curto e direto ou seja, diretamente de 2ª posição fecha logo para 1ª posição, reforçámos a necessidade de abrir bem o joelho que está em *retiré*, e da necessidade de manter o corpo em bloco, ou seja os braços saem ao mesmo tempo que as pernas. Corrigimos igualmente a necessidade de o olhar delas saber exatamente onde começa o movimento e onde acaba. Isto é, no fundo elas decidem onde querem acabar o movimento. Estas mesmas correções seriam retomadas mais tarde quando da execução de uma rotação inteira.

Ao aplicarem esta correção as alunas executaram muito mais eficazmente o movimento, conseguindo estabilizar a *pirouette* no final e ficar em equilíbrio, revelando-se no olhar, um olhar que estava presente e que se projetava no espaço.

Seguindo-se a secção do centro, foram feitos dois exercícios um de *b. tendu* e um de *pirouettes* de 4ª posição.

Devido ao objetivo que nos propúnhamos trabalhar, realçamos bastante a necessidade de as alunas saberem onde estão no espaço, por essa mesma razão pareceu-nos pertinente aproveitarmos o momento para introduzirmos outro objetivo **a eficácia do foco na mudança de direção.** Decidimos abordar estes dois objetivos na mesma aula, tendo em conta que na secção do centro as alunas têm exercícios em que tem mudanças de direção e movimentos de rotação, muitas vezes uns a seguir aos outros. Por essa mesma razão, pareceu-nos lógico e quase intuitivo que trabalhássemos os dois simultaneamente.

Para além disso, o trabalho de centro exige ainda mais um trabalho de grupo, e por isso, é importante que o foco do bailarino seja preciso, para indicar para onde se vai deslocar ou para onde se vai virar. Esta característica no grupo, é importante para que seja possível criar-se um conjunto uníssono como um corpo de baile, em que o movimento

de cada bailarino seja tão direto e preciso que seja possível a todo o grupo de o seguir e se sentirem uns aos outros.

Deste modo, as alunas revelam-se mais eficazes nestas mudanças de direção, implicando que o trabalho do grupo fique mais conciso. Assim, as alunas passam a saber exatamente onde estão no espaço, mas também onde estão em relação às restantes colegas.

Para conseguirmos atingir estes objetivos, e levar as alunas a entender o que pretendíamos, fizemos um pequeno jogo introdutório que consistia em as alunas estarem de frente para nós, e irmos dando várias indicações para onde elas deviam dirigir o olhar. À medida que as alunas foram percebendo o que se pretendia fomos acelerando as indicações.

Numa atividade, de fácil execução, foi possível ver que as alunas com a vontade de não se atrasarem ao seguir as minhas indicações, tinham o olhar perspicaz e ativo na procura para onde deviam olhar. As alunas não só estavam alerta às minhas indicações, como também estavam alerta ao que estavam a fazer, o que lhes dava uma presença física diferente.

Depois desta atividade, pedimos que as alunas transpusessem a sensação obtida de urgência e eficácia para onde queriam dirigir o olhar, na execução dos exercícios seguintes.

No exercício de *b. tendu*, escolhemos fazer um exercício em que havia mudanças de direção e diferentes frentes para as alunas. Foi interessante verificar que logo a seguir à execução do 'jogo' as alunas atingiram mais rapidamente o que pretendíamos, mas à medida que o exercício ia evoluindo as alunas iam perdendo esta capacidade e atenção.

No entanto, no exercício das *pirouettes*, as alunas executaram esta atenção do início ao fim, e foi possível ver a eficácia do foco a trabalhar. As alunas estavam muito alerta com o olhar e sabiam precisamente onde começavam o movimento. Após a rotação focavam exatamente onde queriam acabar, o que refletia um movimento mais controlado e eficaz.

Ao refletirmos sobre esta diferença no desenvolvimento dos exercícios, admitimos que tal se deva ao facto de as alunas utilizarem com mais frequência e mais intuitivamente o foco quando sentem que este as ajuda na execução do exercício. Quando conseguem realizar o exercício sem recorrer ao foco, como foi o que aconteceu no exercício de *b. tendu*, as alunas acabam por se ir 'esquecendo' de o ir aplicando.

Esta percepção confirmou-se na secção das pontas, em que as alunas para obterem a qualidade certa de um *echappé*, por exemplo, sentem necessidade de incluir todo o corpo, inclusive o olhar, e por essa mesma razão o tornam mais eficaz e presente.

Como concluído na fase de observação, a mudança de direção do foco é mais eficaz no trabalho de pontas do que nas outras secções da aula. No entanto, visto que neste período, esta foi a primeira aula de pontas das alunas, pareceu-nos essencial lembrarmos esta característica que as alunas estavam a desenvolver bem no 1º período, para que elas a voltassem a recuperar rapidamente para este 2º período.

- **Aula 3 - 22 de Janeiro de 2019 - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Nesta aula prosseguimos a estratégia de manter os exercícios da aula da professora titular, com o objetivo de tentar uma maior continuidade do trabalho. Considerámos que esta opção seria mais vantajosa tanto para a professora titular, pois assim as alunas poderiam continuar a pensar nas correções que esta lhes tinha transmitido nas aulas anteriores, tanto como para nós (já que poderia permitir às alunas aplicarem as nossas correções específicas e pensar nas últimas estratégias utilizadas para aqueles mesmos exercícios). A repetição é uma peça fundamental para uma boa evolução. Ao nível das alunas, porque lhes permite terem tempo para perceber e aplicarem o que se pretende. Ao nível do nosso trabalho, porque mais facilmente percecionamos a execução das alunas sem a nossa intervenção direta e porque assim sobressai, naturalmente, o que as alunas já conseguem, ou não, aplicar. Na lógica da investigação-ação, as repetições dos exercícios servem para que possamos analisar e reavaliar o nosso trabalho para futuras intervenções.

Acresce que, para a especificidade do objetivo que definimos, a repetição reveste-se ainda de maior importância, na medida em que as alunas necessitam de ser recorrentemente lembradas para os aspetos que pretendemos desenvolver. A repetição cria automatismos e capacidade de executar sem ser necessário racionalizar, cria memória corporal que integra os diferentes aspetos da execução de uma forma tão natural quanto possível.

Para esta aula em particular, optámos por seguir uma abordagem em que explicámos mais detalhadamente, e repetimos um maior número de vezes, uns exercícios do que outros. Esta opção decorre da limitação temporal de cada aula (90 minutos), que nos impede de demorar tanto tempo em cada exercício quanto aquele que gostaríamos. É

necessária uma gestão de tempo útil, pela totalidade das seções da aula, de forma a assegurar que a aula é o mais completa possível.

Neste sentido, já tínhamos feito uma pré-seleção de alguns exercícios, para os quais queríamos utilizar mais tempo da aula.

Para a barra, decidimos manter a estratégia de utilizá-la como a base da aula em que vamos pouco a pouco introduzindo e relembrando as alunas do que tem sido trabalhado e em que momento elas o podem aplicar.

A opção foi assumidamente a de demorar mais tempo na secção do centro e do *allegro*, que é onde as alunas se debatem com mais dificuldades.

Desta forma, decidimos utilizar mais um exercício complementar, que vai ao encontro do último feito na aula anterior. Com o intuito de levarmos as alunas a executarem os exercícios do centro e *allegro*, da forma como pretendíamos, aplicámos este exercício complementar, que consistia em as alunas andarem pelo espaço e, com a indicação da nossa voz, irem mudando de direção. Tal como no exercício complementar aplicado na aula anterior, assim que as alunas compreenderam o que se pretendia, fomos acelerando as indicações, com o intuito de que elas mudassem mais vezes de direção e mais rápido.

Pretendíamos assim que elas sentissem, que, à semelhança do que acontece quando andam ali no estúdio, quando necessitam de mudar de direção, carecem de mudar todo o corpo, inclusive o olhar, porque necessitam de escolher outra direção e verificar se não cruzam a sua trajetória com nenhuma colega, se têm espaço suficiente para onde decidiram andar, por exemplo, também devem ter esta urgência e atenção nos exercícios da aula de técnica de dança clássica. Aproveitámos para reforçar o conceito, comparando com a atenção que as alunas tiveram que ter no espetáculo de *O Cavaleiro da Dinamarca*, pelo facto de estarem rodeadas de muita gente e terem que saber exatamente a sua posição no espaço e para onde querem direcionar o seu movimento, face a esta situação.

Pedimos então às alunas que transportassem esta sensação para os próximos exercícios da aula que iríamos fazer.

O exercício que se seguiu foi o de *b. tendus*, e foi notória a diferença. As alunas estavam muito mais presentes. Com a pretensão de 'não deixar escapar' esta ideia, este exercício foi um dos que as alunas fizeram mais repetições.

Para a obtenção deste resultado terá contribuído não só o exercício complementar que realizámos antes dos *b. tendus*, mas sobretudo o número de repetições que permitiu que as alunas tivessem tempo para irem percebendo no seu próprio corpo e como poderiam transpor a sensação que tinham obtido antes para dentro da própria execução do exercício.

Algumas alunas conseguiram de imediato, e logo na primeira repetição, transpor esta ideia para o exercício de técnica de dança clássica. Contudo, outras alunas demoraram mais tempo e só na terceira repetição é que começaram a descobrir como o fazer.

Não obstante estes tempos de aprendizagem diferentes entre as alunas, sentimos que esta ideia fazia sentido para elas, que as auxiliava a compreender o que se pretendia e que todas a tentavam aplicar durante os exercícios seguintes.

Deste modo, decidimos aproveitar e seleccionámos todos os exercícios que tivessem deslocções espaciais ou mudanças de direção no espaço, para serem mais vezes repetidos.

Em síntese desta aula, ressaltamos a necessidade e importância da repetição. Resende (2016) aborda a repetição e a sua importância afirmando que: “no ensino das técnicas de dança e da dança clássica em particular, a repetição, a regularidade e assiduidade são mais-valias preciosas e instrumentos vitais para o desenvolvimento técnico e artístico dos futuros bailarinos.” (p. 65)

Esta estratégia revelou-se por isso importante para dar oportunidade às alunas para que tenham tempo de compreender, automatizar e aplicar o que se pretende.

Após duas aulas a trabalhar a atenção e presença no olhar nas mudanças de direção, tal como a eficácia do mesmo nestas mudanças, começa a ser possível identificar uma evolução positiva no nosso trabalho.

O desafio é agora desenvolver uma estratégia para que as alunas possam revelar esta mesma atenção e vivacidade no olhar, mesmo quando estão estáticas.

Bloco III – 3 aulas

3 leção autónoma

Objetivo: Desenvolver a vivacidade e projeção do olhar; Consolidar o trabalho do foco nas mudanças de direção e em movimentos de rotação

- **Aula 4 – 30 de Janeiro de 2019 - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

A nossa estratégia foi a de ir acrescentando, de uma forma gradual, conceitos e objetivos, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem progressiva e cumulativa, quer para nós, enquanto docentes, quer para as alunas.

Pretendíamos assim que se construísse um *build up* de objetivos e das competências que as alunas iam adquirindo. No entanto, sentíamos que as alunas muitas vezes não conseguiam conjugar os objetivos. Aconteceu, algumas vezes, as alunas quando trabalhavam o novo objetivo proposto parecia que anulavam a capacidade de aplicar o anterior.

Precisamente por essa razão, no decorrer da leção das últimas aulas, sentiu-se progressos na coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, na eficácia do foco na mudança de direção no espaço e em movimentos de rotação, mas, por contrapartida, sempre que as alunas estavam numa posição preparatória de um exercício (como uma quinta posição *croisé*, ou num adagio, em que as alunas tem que manter a pose durante muito tempo, como num *arabesque* ou *écarté devant*) era notório que começavam a perder a projeção do olhar.

Assim, decidimos retroceder um pouco e adotar uma estratégia nova, de forma a trabalhar mais profundamente esta projeção.

Para atingirmos esse objetivo, optámos, especificamente nesta aula, por espalhar diversas formas geométricas (quadrados, circunferências, triângulos) de cores variadas, pelas paredes do estúdio. Assim, sempre que as alunas estavam colocadas, fosse na barra ou no centro, pedimos que, em vez de as alunas dirigirem o seu olhar apenas para o seu reflexo no espelho, dirigissem o seu olhar para a forma que estivesse refletida neste. Pretendíamos assim que as alunas não limitassem o seu olhar a focar algo e que percebessem que o olhar deve sempre ir longe e projetar-se no espaço. Gil (2001) descreve esta ideia de uma forma muito clara e sucinta e que nos pareceu adequada até para a transmitir às alunas e as levar a compreender o que era pretendido, “As

paredes do palco não constituem um obstáculo, tudo se passa no espaço do corpo do bailarino. (...) o bailarino esburaca o espaço comum abrindo-o até ao infinito.” (p.15)

Esta estratégia, permitiu que as alunas olhassem numa direção e que o seu olhar não ficasse preso no seu reflexo.

Na imagem em baixo, tentamos exemplificar como é que foram colocadas as formas na parede.



Figura 1 – Exemplo de estratégia adotada em estúdio

Esta ideia foi bem percebida pelas alunas, e de certa forma, o facto de haver elementos novos no estúdio permitiu que elas tivessem algo que as recordasse constantemente de olhar longe.

Como já constatado anteriormente, a repetição dos exercícios permite uma melhor obtenção de resultados por parte das alunas, o que nos levou a considerar que para obter um maior progresso deveríamos também repetir as estratégias de ensino implementadas. Neste sentido, aplicámos esta mesma estratégia num total de 2 aulas de lecionação autónoma e 1 de lecionação acompanhada.

Para além do trabalho de projeção, aproveitámos igualmente as formas para o trabalho do foco nas *pirouettes*, elemento técnico que está ainda um pouco fragilizado.

Tal como já observado, numa das aulas de lecionação autónoma anteriores, as alunas não escolhiam um ponto onde focar o olhar e muito menos mantinham esse foco até ao final da rotação, o que as fazia perder a verticalidade. No final da *pirouette* o olhar delas estava perdido no espaço. A colocação das formas permitiu que as alunas entendessem que ao começarem com o foco num sitio, e acabassem no mesmo, esse aspeto lhes permitia adquirir a verticalidade necessária - quase como se fizessem parte de um carrossel, havendo algo que as sustinha em baixo e em cima, e apenas o seu corpo rodava à volta de si mesmo.

Explicámos, repetidamente, que cada aluna é que decidia onde começava e acabava o movimento de rotação, dando uso às diferentes formas no espaço. Cada uma escolhia a forma que pretendia e essa passava a ser o seu foco. Esta ideia permitiu que as alunas fossem mais assertivas, o que se refletiu no seu movimento. Com esta sugestão, o movimento das alunas foi mais rápido, menos errático, e mais eficaz e claro.

- **Aula 5 – 11 de Fevereiro - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Para esta aula, decidimos implementar a mesma estratégia da aula anterior, com o intuito de perceber o que as alunas tinham conseguido reter.

Foi uma aula particularmente difícil, pois as alunas estavam muito ausentes e pouco reativas às correções. Mesmo as formas utilizadas na aula passada, que tinham resultado muito eficazmente, principalmente no que toca às *pirouettes*, e surtido algum entusiasmo, não tiveram o mesmo efeito.

Como a experiência obtida nas aulas anteriores nos indicava que a repetição era uma estratégia pedagógica importante, fomos invocando, durante o decorrer da aula, outras imagens que anteriormente já tínhamos utilizado e que tinham resultado bastante bem. Lamentavelmente, nem mesmo assim foi possível surtir o efeito pretendido.

Estas dificuldades fizeram com que sentíssemos necessidade de refletir sobre o trabalho que estamos a desenvolver.

A nossa reflexão indica que as alunas recebem com agrado e com interesse todas as informações/indicações que lhes temos transmitido. Não obstante, as alunas evidenciam dificuldades em conciliar o trabalho que desenvolvem com a professora titular com o trabalho proposto por nós.

Esta evidência ressalta mesmo tendo a perfeita consciência que ambas as professoras trabalharam em conjunto, e de forma articulada, tendo sempre existido a preocupação de que em cada intervenção nossa se mantivesse a mesma linha de exercícios da professora titular, de forma a assegurar a continuidade do trabalho.

Para tentar ultrapassar este constrangimento, e tendo presente que a informação transmitida por nós já atingia naquele momento um volume considerável, foi decidido que nas aulas que se seguiriam faríamos, no início de cada aula, um breve resumo dos principais aspetos que foram trabalhados, suscitando desta forma que as alunas possam melhor perceber os aspetos que já retiveram totalmente e aqueles que ainda não estão totalmente adquiridos ou presentes.

Outra observação importante foi a de que apesar do interesse revelado pelas alunas na aquisição dos novos conceitos/informações, existe ainda um considerável hiato entre a aquisição da teoria e a sua aplicação prática. Aparentemente as alunas sabem, mas ainda não conseguem fazer.

Esta questão é notória sobretudo quando as alunas julgam estar já a executar corretamente os novos conceitos, sem conseguirem compreender que ainda não o conseguem.

Neste sentido, definimos que é importante transmitir, de forma reiterada, algumas correções até que as alunas possuam a capacidade de se auto avaliarem, adquirindo a necessária consciência corporal que lhes permita compreender se estão, ou não, a executar corretamente – tal como por exemplo já adquiriram a consciência quando estão, ou não, *en dehors*

- **Aula 6 – 8 de Março - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Tendo em conta o desenvolvimento das aulas de lecionação autónoma já dadas, em especial a última que lecionámos, decidimos que esta aula se iria iniciar com uma conversa com as alunas, no decorrer da qual se recapitulariam os conceitos que já tinham sido transmitidos, de modo a compreender o que é que as alunas tinham retido melhor ou pior. Serviria também para perceber se as alunas quando faziam aula com a professora titular, pensavam em aplicar os conceitos que lhes transmitíamos, ou não.

Esta pequena conversa foi bastante esclarecedora e importante para esta fase de estágio. Com efeito, foi possível verificar que o conceito que as alunas retiveram melhor foi o trabalho de projeção do olhar. A coordenação do olhar, a eficácia do foco em movimentos de rotação e nas mudanças de direção no espaço, não foram as primeiras respostas das alunas. Contudo, quando se falou sobre estes conceitos, as alunas assentiram logo afirmativamente, fazendo mesmo a exclamação de como é que se poderiam ter esquecido de os frisar.

Conclui-se assim que os conceitos que foram abordados em primeiro lugar, embora continuem a ser invocados, não estavam tão presentes nas alunas.

Admitimos que a explicação para esta circunstância possa decorrer do facto de a nossa intervenção ser algo espaçada no tempo, o que é motivado pelas condições impostas pela instituição.

Quando questionadas sobre se pensavam em aplicar os conceitos desenvolvidos por nós nas aulas da professora titular, as alunas responderam que pensavam pouco, realçando que talvez o que pensavam com mais frequência seria na projeção do olhar.

Esta resposta não nos surpreendeu, já que, durante o acompanhamento que é feito da turma com a observação das aulas, é possível verificar este aspeto.

Com efeito, é visível que no dia a seguir à nossa intervenção, na aula da professora titular, algumas alunas aplicam de forma natural a generalidade das correções transmitidas na nossa aula. No entanto, e à medida que mais aulas vão passando, é notório o desvanecimento progressivo desta preocupação.

O motivo decorre de se tratar de um trabalho ainda muito pouco consistente, que sem indicações constantes as alunas não o conseguem desenvolver autonomamente.

Terminámos esta conversa com as alunas, sublinhando a importância deste trabalho e os seus potenciais benefícios a nível técnico e artístico.

Concluída esta conversa de introdução à aula, foram iniciados os exercícios de aquecimento. Para esta fase, decidimos aliar o aquecimento com o trabalho do olhar que pretendemos, e por essa razão optámos por exercícios com marchas com deslocações espaciais, com mudanças de ritmo, com pausas, etc. Em círculo, ainda com marchas, foi pedido que as alunas, apenas com uma troca de olhares fossem capazes de mudar de lugar umas com as outras.

Durante este aquecimento, as alunas manifestaram-se muito alerta, quer às minhas indicações, quer ao espaço que as rodeava e às colegas. Esta atenção, refletiu-se no olhar das alunas e por consequência no seu corpo, que estava presente e pronto para qualquer ação.

Para um melhor acompanhamento do relato e análise, encontra-se no apêndice K o vídeo da aula que estava a ser preparada para o teste e por isso aquela que estávamos a trabalhar, e no apêndice L encontra-se o registo escrito dos exercícios que compunham esta aula.

Prosseguimos para a barra, conservando esta mesma atenção e energia que elas emanavam. Foi curioso como as alunas ao virem com esta energia fervilhante, alteraram o rumo dos exercícios, e foi mais fácil manter esta atenção e presença no olhar. Foram feitos apenas 7 exercícios na barra, e as alunas estavam 'presentes' e a conjugar a projeção e a coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*. À medida que os exercícios iam requerendo mais exigência técnica, as alunas tinham tendência a ir

ficando mais introspectivas, no entanto bastava dar-lhes uma indicação e elas voltavam a recuperar esta presença.

No centro, foram feitos apenas 4 exercícios, que escolhemos propositadamente para trabalhar com tempo e utilizar diferentes estratégias. Entre eles destacamos os *b. tendus* com *pirouettes* e o adagio, um por ser um exercício que exige a utilização do foco e que é algo frágil nas alunas, e outro – o adagio - que carece de uma grande expressividade, de projeção do olhar que vai conseqüentemente dar projeção nas linhas das pernas e braços, da utilização do olhar com o movimento de *port de bras*, etc...

Começámos por trabalhar o foco separadamente, fazendo exercícios em que colocámos as alunas frente a frente, e fizemos exercícios de rotação simples em que elas tinham que olhar nos olhos da colega da frente e fazer o foco no olhar da colega. Fizemos um grupo primeiro, depois o outro, depois os dois ao mesmo tempo. Com o mesmo objetivo, pedimos às alunas para agora executarem o exercício de *b. tendu* com *pirouettes*. Foi curioso verificar como nalgumas alunas o facto de haver alguém que as está a observar, fez de imediato com que ficassem mais 'vivas' no olhar e começassem a dançar com ele, isto é, a coordená-lo com o *port de bras*, por exemplo. Esta diferença foi muito evidente no caso da aluna 1 e da aluna 4. No caso da aluna 7, já houve alguma timidez no que toca ao olhar nos olhos da colega, no entanto com o repetir dos exercícios isso foi-se desvanecendo.

Este exercício exigia mudanças de direção, e embora não tivessem sempre uma colega à sua frente, as alunas conseguiram manter esta atenção no olhar e vivacidade.

No que respeita às *pirouettes*, a colega em frente funcionou identicamente à colocação das formas, e resultou numa maior assertividade do movimento de rotação das alunas. Por saberem onde começavam e acabavam o movimento, as alunas estavam mais compactas, levavam o corpo todo ao mesmo tempo e quando chegavam ao seu 'destino' focavam logo o olhar da sua colega com uma garra¹¹ que se refletia no seu corpo e as fazia manter melhor a verticalidade.

No adagio, pedimos inicialmente às alunas que executassem o exercício apenas com a parte superior do tronco. Pedimos que realmente explorassem o movimento do tronco, que utilizassem a coordenação do *port de bras* com o olhar sem hesitações, no fundo que dançassem e não que executassem apenas.

¹¹ Neste trabalho por garra entende-se determinação

Quando as alunas realizaram o exercício desta forma, houve momentos em que realmente elas se deixaram levar e o movimento era grande e havia o acompanhamento do olhar com o que estavam a fazer no resto do corpo. Mais uma vez, as alunas 1, 3 e 4 perceberam exatamente o que se pretendia e foi possível verificar como desfrutaram de fazer o exercício desta forma.

No entanto, quando se juntaram os membros inferiores com os membros superiores, foi possível verificar uma diminuição drástica da utilização do olhar e conseqüentemente da expressividade. Esta questão acaba por, de alguma forma, sustentar a reflexão que temos vindo a fazer ao longo da nossa intervenção, isto é a dificuldade das alunas em aliarem a técnica com a expressividade. Com maior movimento do olhar, e por sua vez da cabeça, as alunas sentem que perdem controlo e estabilidade e por isso nunca arriscam em prol de manterem a qualidade/prestação técnica. A aluna 3, foi a única que procurou arriscar e manter a sensação obtida anteriormente quando executou o exercício com os membros superiores e inferiores. Contudo, foi possível verificar que teve dificuldade em manter a motivação em fazer o que era pedido durante o exercício, devido às dificuldades em manter a estabilidade.

Neste sentido, o desafio estava em fazê-las perceber que se nunca tentassem dançar com a máxima amplitude do seu corpo nunca iriam descobrir o seu ponto de equilíbrio e estabilidade. É importante dar-lhes espaço para elas caírem, errarem, experimentarem. Este aspeto é principalmente importante numa fase de preparação para o teste, em que a tendência das alunas é, naturalmente, procurarem uma zona de maior confiança e segurança, retraindo-se noutros aspetos.

Bloco IV – 3 aulas

3 lecionação autónoma

Objetivo: Aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido

- **Aula 7,8 e 9 – 1, 2 e 3 de Abril - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Uma vez que o teste do 2º período já tinha acontecido, foi nos dada a oportunidade de, na semana seguinte, lecionarmos três aulas.

Considerámos esta oportunidade muito positiva porque assim iríamos ter a possibilidade de acompanhar as alunas durante três dias consecutivos, o que significava que poderíamos, logo na aula seguinte, ajustar algumas estratégias ou exercícios consoante

as necessidades apresentadas pelas alunas, tentando alcançar mais eficazmente os objetivos que nos propusemos desenvolver.

Apresentamos em baixo uma tabela da planificação destas três aulas:

Aula 7,8 e 9		
Objetivo geral: Coordenação do movimento de port de bras com o olhar + projeção do olhar + eficácia do foco nas mudanças de direção e movimentos de rotação		
Exercícios		Estratégia
Barra	Exercício de port de bras de aquecimento, <i>Demi-plié, B. Tendu, B. Jeté, B. Fondu, Frappé, Grand-Battement</i>	Utilização de <i>port de bras</i> variados, mudanças de direção, utilização de diferentes frentes, utilização de dinâmicas variadas
Centro	<i>Adagio, B. Tendu, B. Jeté, Pirouettes</i> de 5ª e de 4ª, <i>B. Fondu, Pas de valse</i>	
Allegro	<i>Petit Saut, Jeté, glissade, Temps levé c/ emboîte</i>	

Quadro 4 – Planificação da aula 7,8 e 9 – lecionação autónoma

O facto de, nesta fase, termos podido implementar os nossos exercícios foi sem dúvida uma mais valia. Acresceu a vantagem adicional de a marcação dos exercícios também ter sido da nossa inteira responsabilidade. Com efeito, para além de os exercícios terem sido desenhados para trabalhar especificamente os nossos objetivos, foi possível logo desde a marcação alertar e frisar às alunas os momentos que seriam importantes e como os deviam fazer. Foi visível que, no decorrer da execução do exercício, as alunas atingiam mais rapidamente o que se pretendia.

Para iniciar este bloco de aulas, levámos algumas fotografias para exemplificar o trabalho que se pretendia desenvolver e os objetivos que nos propúnhamos alcançar.

Foram escolhidas fotografias de bailarinos/as profissionais conhecidos do público, com o cuidado de, nesta seleção, incluir dois bailarinos portugueses que frequentaram a Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, de modo a criar empatias e que as alunas sentissem que tal como eles também elas poderão chegar a um nível profissional.

O objetivo foi, uma vez mais, evidenciar o impacto que o trabalho do olhar pode ter na performance de um bailarino e assim também continuarmos a desenvolver o objetivo de **conscienciar as alunas para a importância da utilização do olhar para a sua prática.**

Escolhemos o suporte de fotografia por considerarmos que, embora se trate da captura de um instante, quando existe expressão artística do bailarino, particularmente do olhar, essa expressão consegue ser capturada.

Seguem-se alguns exemplos de imagens apresentadas em aula:



Figura 2 – Marcelino Sambé e Yasmin Naghdi



Figura 3 – Svetlana Zakharova



Figura 4 – Tamara Rojo



Figura 5 – Catarina Menezes

Aproveitámos esta ideia para estimular as alunas a fazerem a sua própria pesquisa e trazerem para a aula o material recolhido e partilharem-no com o grupo.

A iniciativa foi muito bem-recebida, e as alunas pesquisaram várias imagens e vídeos, o que proporcionou vários e interessantes debates. Entendemos realçar desta partilha que algumas das fotos escolhidas foram criticadas pelas alunas por entenderem que a seleção de algumas imagens não possuía expressividade suficiente.

Estes debates, permitiram verificar uma maior consciência das alunas em relação à nossa temática, quer a importância da expressão na apreciação artística de um bailarino.

No final destes três dias de lecionação notámos uma evolução das alunas no que respeita aos objetivos que pretendíamos trabalhar, notando uma maior rapidez na aplicação das correções e uma maior consciência das mesmas. Contudo, as alunas continuam a revelar ainda muita dependência do espelho pela necessidade constante de se corrigirem, necessitando de ver o reflexo da sua imagem enquanto executam em vez de conseguirem sentir no seu próprio corpo e de se conseguirem corrigir.

1.2.3. Lecionação acompanhada

A lecionação acompanhada neste 2º período ocorreu de duas formas.

Numa primeira fase, a opção foi a de selecionar alguns exercícios que pudessem ser trabalhados em aula, a qual ocorria sempre de forma intercalada com as aulas de lecionação autónoma. Esta estratégia permitiu-nos selecionar exercícios que considerámos estarem mais frágeis, quer tecnicamente quer a nível do olhar, desenvolvendo-os na aula combinada com a professora titular, permitindo assim uma abordagem mais aprofundada de cada exercício.

Numa segunda fase da lecionação acompanhada, que ocorreu nas semanas que antecederam o teste, a opção foi a de permitir a nossa intervenção no decorrer da aula da professora titular. Isto é, durante a aula, tínhamos a possibilidade de nos deslocarmos livremente pelo estúdio e dar correções e indicações às alunas sempre que entendêssemos. O desafio estava estarmos atenta ao que a professora titular dizia de forma a conseguirmos conciliar as nossas correções com as dela, de modo a que as alunas conseguissem captar tudo sem um excesso de informação.

Esta estratégia permitiu uma intervenção mais regular que, apesar de não viabilizar trabalhar os exercícios tão aprofundadamente como na estratégia seguida na primeira fase, proporcionou um acompanhamento mais intenso das alunas. De facto, mesmo quando não se podia falar, havia sinais que as alunas já conheciam e já sabiam o que significava, bastando assim indicá-los às alunas para que elas aplicassem essas correções, fosse a nível técnico ou a nível do olhar.

Esta estratégia de lecionação acompanhada, permitiu também que as alunas trabalhassem de forma mais intensa, isto porque não havia momentos para elas se distraírem. Ou seja, quando a professora dava atenção a uma barra ou a um grupo, nós atendíamos às restantes alunas, e por isso as alunas não tinham espaço para se distraírem e estavam sempre alerta.

Em relação ao trabalho do olhar, esta estratégia também foi importante, já que nos possibilitou uma intervenção mais frequente, mesmo que fosse apenas com pequenos lembretes e gestos do que as alunas deveriam fazer.

A dificuldade sentida anteriormente, quando a intervenção era de apenas uma vez por semana, na conciliação do trabalho da professora titular com o da professora estagiária, estava agora a ser colmatada com esta estratégia devido a uma presença mais constante e regular.

1.2.4. Reflexão do 2º Período

Este 2º período foi um período longo e cansativo para as alunas, sobretudo devido à exigência técnica solicitada pelos conteúdos programáticos.

Assim, foi um período com alguns altos e baixos, tendo as alunas começado muito fortes e registando uma visível baixa de performance a meio do período. Foi também um período onde a assiduidade das alunas também se revelou muito irregular. Aproximando-se o Carnaval, algumas das alunas recuperaram o foco do trabalho e após as férias o trabalho melhorou substancialmente. A exceção foi a aluna 2, que teve um trabalho muito inconstante, e maioritariamente fraco, ao longo de todo o período, sendo a única que não conseguiu recuperar.

Sem prejuízo, o resumo do trabalho deste 2ª período é bastante satisfatório.

Destaca-se o desempenho das alunas no teste. Não sendo o nosso objetivo principal trabalhar apenas para o desempenho das alunas no dia teste, mas antes dar-lhes ferramentas para o futuro, sabemos que nesta instituição este acontecimento é de grande importância. Não descurando que estas ferramentas que lhes pretendemos transmitir começam por ser utilizadas em estúdio, o seu local de trabalho, o que se pretende é que alcancem o seu potencial máximo em palco, local onde se vão apresentar enquanto bailarinas. A observação do teste pareceu-nos assim vital, sobretudo para se compreender como é que as alunas numa situação de stress e pressão aplicavam o trabalho desenvolvido por nós.

Nesta perspetiva, por comparação do teste do 1º período e do 2º período, a evolução das alunas foi notória. À exceção da aluna 2, todas apresentaram um olhar mais calmo e tranquilo o que se refletiu nos seus corpos. As alunas estavam mais dançantes, sendo que o seu olhar acompanhava os seus movimentos e estava presente. No entanto, é ainda um trabalho irregular não tendo sido conseguido que ele se mantivesse e manifestasse durante todos os 60 minutos (período de duração do teste) mesmo pela aluna que revela mais facilidade neste trabalho, a aluna 3.

De realçar a evolução das alunas 1 e 4, que demonstraram uma expressão calma e tranquila, tal como um olhar expressivo, ao contrário do que tinham demonstrado no teste anterior. Refira-se, por exemplo que a aluna 4, no outro teste, apresentava-se com grande congestionamento no rosto, este por força de sustentar a respiração tal era o esforço. No caso da aluna 1, esta tinha tanta preocupação e concentração em 'fazer tudo bem', que acabou por se 'apagar' e estar com um olhar muito introspetivo.

No caso da aluna 7, esta demonstra um trabalho do olhar mais expressivo quando se apresenta em teste do que em aula. A aluna 8 apesar de durante o decorrer do 2º período, ter demonstrado progressos no trabalho do olhar, a sua apresentação ao nível da expressão no teste foi muito fraca. A aluna esteve com um olhar ausente e vazio. A aluna 6 fez grandes progressos técnicos no 2º período. No entanto a maior progressão desta aluna destacou-se mais ao nível da sua atitude. A aluna, ao contrário do que aconteceu no 1º período mostrou um trabalho regular e sério, e com uma grande motivação para trabalhar e melhorar. A aluna revelou vontade de aplicar as correções que lhe foram dadas em relação ao olhar, contudo algumas instabilidades e lacunas técnicas não lhe permitiram explorar todo o seu potencial. Por contrapartida, a aluna em teste, teve a capacidade de demonstrar uma expressão calma e confiante.

O maior problema que subsiste, e que no teste foi ainda mais evidente devido ao nervosismo das alunas, continuam a ser as *pirouettes*, que pese embora se tenha trabalhado intensamente continuam ainda com muito pouca consistência e qualidade, maioritariamente ao nível da utilização dos braços e da coordenação dos membros inferiores com os superiores.

Para além do desempenho das alunas no teste, que se revelou bastante satisfatório, é também de realçar a evolução verificada na consciência das alunas em relação ao trabalho do olhar. Se no início e meio do período as alunas tinham grande dificuldade em perceber como é que deveriam fazer e se estavam a fazer bem ou não, no final do período, as alunas já revelavam maior sensibilidade a este tema. Ou seja, embora ainda não consigam atingir o que é pretendido, quando são chamadas à atenção e corrigidas, revelam claramente uma maior capacidade de reação a aplicar o que se pretende e a analisar o que estavam a fazer incorretamente. Apesar de ainda existir muita dependência do espelho, e muita tendência a olhar para o chão, por exemplo, não podemos deixar de registar que as alunas já evidenciam uma maior consciência dessas falhas, sendo que quando são chamadas à atenção a esse propósito já reconhecem o erro mais rapidamente.

A este propósito, sublinhamos que por várias vezes, em conversas informais são frequentes observações tais como “Eu nunca tinha reparado que olhava para os meus pés no espelho, nunca, mas é que eu sabia que olhava, mas, é estranho.” (Aluna 1) ou “Sim, eu posso estar a olhar, e estou a olhar, mas ao mesmo tempo não reparo que estou a olhar para o chão.” (Aluna 2). (Registo da conversa no apêndice M) O que ressalva, que as alunas já tinham estes automatismos tão intrínsecos que já lhes passava despercebido.

Neste sentido, este período foi importante para uma consolidação dos conceitos abordados e o desenvolvimento dos mesmos.

1.3. 3º Período

Após um longo 2º período, iniciou-se o 3º período, que ao contrário do anterior trazia o desafio de ser o período mais curto do ano letivo 2018/2019, sendo que conteria apenas 8 semanas de aulas. Esta circunstância suscitou a necessidade de se iniciar, logo na segunda semana de aulas, a preparação de alguns exercícios que iriam ser apresentados no teste.

Neste período mantivemos o acompanhamento regular da turma através da lecionação acompanhada, e intervimos com lecionação autónoma uma vez por semana, com exceção da semana que antecedeu o teste e a do próprio teste, em que a nossa intervenção foi apenas com lecionação acompanhada.

Em virtude de, como já referido, este período letivo ter sido bastante curto, optámos mais uma vez por manter, nas aulas de lecionação autónoma que antecederam o teste, os exercícios desenhados pela professora titular, como forma de poder dar continuidade ao trabalho da professora ao mesmo tempo que íamos integrando o trabalho que pretendíamos continuar a desenvolver.

Aliado ao facto de ser um período curto, as alunas iriam ser sujeitas a um teste, como é usual no final de cada período, com a especificidade de que no final de ano letivo o teste é público. Ou seja, em vez de apenas estarem autorizados a observar o teste os júris e professores da escola, o teste do 3º período é aberto a toda a comunidade escolar, à família e amigos e ainda a outros profissionais da área ou interessados que pretendam observar o teste.

Acrescia assim o desafio, para as alunas e para nós! Com efeito, se, tal como nos testes anteriores, seria posto à prova se o trabalho que tínhamos desenvolvido prevalecia, neste teste em particular, com outra pressão exterior, seria ainda mais importante avaliar como as alunas se apresentavam em relação ao trabalho do olhar e, por consequência, da expressividade.

1.3.1. Lecionação autónoma

Bloco V – 4 aulas

4 aulas lecionação autónoma

Objetivo: Aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido

- **Aula 10, 11, 12 e 13 – 3, 10, 17 e 22 de Maio - Reflexão e análise dos Diário de Bordo**

Como já referido, nesta intervenção foram executadas as aulas que tinham sido desenhadas pela professora titular. (No apêndice N encontra-se o registo em vídeo da aula que foi construída para teste.)

Não obstante, o resultado final acabou por se traduzir numa mais valia para o nosso objetivo, dado que foi possível trabalhar esses mesmos exercícios desde a sua fase mais inicial. De facto, anteriormente já tínhamos constatado que quando intervimos com exercícios desenhados por nós é possível logo a partir da marcação do exercício fazer referência ao que se pretende do olhar naquele caso específico. Contudo, essa oportunidade habitualmente desaparecia quando a nossa intervenção era realizada em exercícios que as alunas já tinham muito bem memorizados. Nestes casos, deparávamo-nos com alguns automatismos que as alunas inconscientemente tinham já adquirido. Era por exemplo o caso de as alunas já saberem em que momento iam olhar para o espelho e se corrigir, ou que quando vinha um momento em que tinham mais dificuldade negligenciavam o olhar para optarem por colocar o olhar estático de forma a se equilibrarem melhor, por exemplo.

Dado que os exercícios trabalhados, nesta fase, ainda não estavam consolidados e as alunas tinham necessidade de os recapitular, aproveitámos a oportunidade para, logo desde o início, assinalar os momentos que considerávamos importantes e nos quais elas deviam utilizar o olhar. O resultado foi que sentimos maior rapidez e eficácia, quer na evolução das alunas, quer na perceção que elas manifestaram sobre o que era solicitado.

No entanto, deparámo-nos com o maior e mais difícil automatismo de eliminar, o uso do espelho. As alunas revelam-se muito dependentes deste recurso, recorrendo à sua utilização de forma sistemática, pese embora tenham uma boa consciência corporal e de execução e, nesse sentido, não necessitassem de o utilizar para se corrigirem.

Minden (2005) afirma que “Escape the tyranny of the mirror every once in a while. For one thing, your dancing is always more interesting when your head and gaze move, too; always looking straight in front at your reflection can lead to boring habits” (p. 214)

Por essa mesma razão, optámos por, nesta fase, as aulas que lecionámos fossem todas feitas com a ausência do espelho. Começámos por eliminar o espelho primeiro durante o centro e *allegro* e pontas e depois durante a barra. Foi um fator que provocou algum desagrado, em algumas das alunas, principalmente quando eliminámos o espelho na secção da barra. Procurámos então explicar às alunas a razão que sustentava que pretendêssemos fazer a aula sem espelho, frisando a importância desta opção, e aproveitando o facto de as prevenirmos que para o teste público não iriam ter a possibilidade de se ver no espelho, e por isso seria uma ótima forma de treino.

Na fase de observação, descrita no início do capítulo IV, tínhamos constatado que as alunas não projetavam o olhar no espaço, mesmo quando o espelho lhes era retirado em alguns exercícios. Recordo o que escrevemos algumas páginas atrás, registado na página 40 deste documento, “As alunas fixam-se muito na sua imagem do espelho e por isso o olhar perde de imediato a projeção que é necessária. **Mesmo quando a professora muda de frente e as alunas perdem o espelho, concentram-se tanto no que estão a fazer que o olhar ‘fica turvo’ e perdido no espaço.**”

No entanto, desta vez a ausência do espelho fez com que o desempenho das alunas fosse melhor em 3 dos objetivos que nos propúnhamos trabalhar, desde a coordenação do olhar com o *port de bras*, à eficácia do foco em mudanças de direção e à eficácia do foco em movimentos de rotação.

Acreditamos que esta situação se deveu ao facto de as alunas estarem agora mais alertas e conscientes para o trabalho de projeção do olhar no espaço e coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*. Para além disso estão também mais conscientes da sua dependência do espelho, e por essa mesma razão, quando desta vez o espelho foi eliminado da sua rotina, foi mais um incentivo e uma ferramenta que lhes foi dada para desenvolver o olhar.

Em relação à coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, as alunas embora soubessem como deviam fazer, o seu movimento ficava alterado com a necessidade de se olharem e corrigirem no espelho e por isso errado. Sem o espelho para olharem, as alunas acabam por dar mais ênfase a este aspeto e por sua vez dançarem mais o movimento.

Segue-se uma imagem retirada de um registo de vídeo de uma aula lecionada com a ausência do espelho. Embora através da imagem seja mais difícil de detetar e ‘apanhar’ todas as alunas no momento certo, esta serve para ilustrar que através da inclinação da cabeça é possível verificar a direção que estavam a dar ao seu olhar. As alunas estavam a executar o exercício de *adagio*.



Figura 6 – Alunas a executar um *port de bras* no exercício de *adagio*

Destacamos este último ponto, a eficácia do foco em movimentos de rotação, visto que no 2º período uma das maiores dificuldades sentidas nas alunas foi precisamente o elemento técnico as *pirouettes*. Para além de existirem lacunas ao nível dos braços e da coordenação dos membros superiores e inferiores, uma das maiores dificuldades observadas foi a utilização do foco.

Recordando, quando colocámos as formas nas paredes para as alunas fazerem o foco ou quando colocámos as alunas em pares, frente a frente, para poderem fazer foco umas nas outras, as alunas executavam corretamente. No entanto, as alunas já não conseguiam transpor essa correção quando estavam sozinhas. Por contrapartida, a ausência do espelho permitiu que elas voltassem a recuperar esta correção, e que focassem algo a sério e se agarrassem a isso desde o início ao fim da *pirouette*, decidindo onde começavam e onde acabavam a *pirouette*. Esta observação, fez-nos refletir que com o espelho, mesmo para um elemento técnico como as *pirouettes* em que as alunas sabem que vão ter que utilizar o foco, a tendência natural das alunas é para passarem mais tempo a corrigir o resto do corpo no espelho, perdendo assim a dinâmica e precisão que precisam para o foco.

A coordenação do movimento de *port de bras* com o olhar, também foi um aspeto que melhorou genericamente em todas as alunas com a ausência do espelho.

No entanto, a projeção do olhar não foi um aspeto que mostrou melhorias significativas com a ausência do espelho para todas as alunas. Assim, para as alunas 3 e 4 verificou-se melhorias com este trabalho, isto é, o facto de não haver espelho potenciou que elas se concentrassem mais no olhar longe. No caso das alunas 1, 2, 6 que são geralmente

muito dependentes do espelho, ao não terem espelho para se corrigirem recordaram-se que tinham que olhar longe. No entanto, para as alunas 7 e 8 como deixaram de ter sítio para olhar começaram a olhar para o chão.

Bloco VI – 1 aula

1 aula lecionação autónoma

Objetivo: Aperfeiçoamento e conclusão do trabalho desenvolvido

- **Aula 14 – 6 de Junho - Reflexão e análise do Diário de Bordo**

Devido à calendarização da escola, que exigia que na última semana as aulas de T.D.C, dos alunos do 3º/7º ano, fossem substituídas por aulas curtas de aquecimento para preparação para ensaios, esta foi a nossa última aula de lecionação autónoma.

Aliado a este facto, esta foi também a aula a seguir ao dia do teste de T.D.C, pelo que as alunas se encontravam algo cansadas.

Assim, e atendendo a que as alunas já não precisavam de se preparar para um teste e treinar elementos técnicos em específico, decidimos tirar o melhor partido desta aula e fazer uma boa conclusão do nosso trabalho. Neste propósito, lecionámos uma aula com poucos exercícios na barra, e no centro exercícios com mais deslocações e movimentação no espaço em vez de estáticos. Aliado ao facto de termos desenhado uma aula tecnicamente mais leve, aproveitámos para usar e abusar dos *port de bras* e do uso da cabeça e conseqüentemente do olhar. Concentrámo-nos apenas na parte expressiva do movimento e da face, e do prazer que as alunas tinham em executar os exercícios.

Segue-se tabela discriminativa dos exercícios escolhidos para lecionar nesta aula:

Aula 14		
Objetivo geral: Coordenação do movimento de port de bras com o olhar + projeção do olhar + eficácia do foco nas mudanças de direção e movimentos de rotação		
Exercícios	Estratégia	
Barra	Utilização de <i>port de bras</i> variados, mudanças de direção, várias deslocações espaciais	
<i>Demi-plié, B. Tendu, B. Jeté, Rond de jambe à terre, Pied à la main, Grand battement</i>		
Centro		
<i>Adagio, B. Tendu, Pirouettes de 4ª, Pas de Valse</i>		
Allegro		
<i>Petit Saut, chassés c/ assemblé, Temps levé c/ emboîte</i>		

Quadro 5 – Planificação da aula 14 – lecionação autónoma

Foi visível, talvez face à descontração do momento e de o ano estar a terminar, que quando não é dada importância apenas à técnica, sendo o exercício e os elementos técnicos um meio para chegar ao fim que é dançar, que as alunas mais facilmente projetam o olhar, o coordenam com o movimento de *port de bras*, e que nas deslocções espaciais observam o espaço que as rodeia e as colegas.

1.3.2. Lecionação acompanhada

- **Lecionação acompanhada durante o período de aula**

Para este período letivo a estratégia de lecionação acompanhada manteve-se a mesma já seguida no período anterior, que, recordamos, era a de que nós enquanto estagiárias nos movimentamos pelo estúdio enquanto a professora titular dava aula. Neste contexto, podíamos corrigir as alunas individualmente e/ou, se considerássemos necessário intervir durante a aula, para o conjunto da turma.

Desta forma, foi possível estar presente de uma forma ativa durante todo o 3º período.

Esta estratégia revelou-se vantajosa para o nosso trabalho e permitiu-nos tentar colmatar falhas até à próxima lecionação autónoma que tivéssemos oportunidade de lecionar.

Apesar de a professora titular e nós procurarmos desenvolver um trabalho em concordância, a maior dificuldade e também o maior desafio da nossa intervenção estava em fazer as alunas transporem o trabalho que era desenvolvido com a professora estagiária para a aula da professora titular. Tal acontecia, não por falta de trabalho e de vontade das alunas, que sempre se mostraram muito interessadas e com vontade de aplicar o que nós lhes transmitíamos, mas essencialmente pela questão de as alunas ao quererem corresponder tão bem às correções técnicas e ao trabalho da professora titular manifestarem dificuldade em conciliarem as 2 dimensões.

Como já tínhamos detetado esta problemática no 2º período, aproveitámos o facto de estarmos muito presentes na lecionação acompanhada para tentar colmatar e ultrapassar esta falha.

Como pretendíamos intervir, mas não era possível sempre a falar, sobretudo para não estar constantemente a interromper a aula da professora titular, passámos a utilizar alguns gestos que tínhamos naturalmente começado a fazer no início da nossa intervenção e que as alunas já conheciam o significado. Desta forma, tornou-se possível transmitir informação de uma forma constante e persistente às alunas, forçando-as a

pensar e a transpor o trabalho que era feito, intensivamente, uma vez por semana para os restantes dias.

Durante esta lecionação acompanhada, prestámos especial atenção a duas alunas que no 2º Período tiveram aproveitamento negativo, por diferentes razões. A aluna 2 teve aproveitamento negativo pela sua capacidade técnica, no entanto a aluna 8 teve aproveitamento negativo em consequência da sua expressividade. A aluna 8 no teste anterior, esteve muito tímida ao ponto de júri ter afirmado que quase não deu por ela. Nós, enquanto espectadoras, tivemos precisamente a mesma sensação. Realmente, a aluna esteve muito ‘apagada’ durante o teste e quase que se encolhia ao fazer os exercícios, o que não valorizou o trabalho que ela tinha vindo a desenvolver. Nesse sentido, o nosso trabalho seria crucial nesta etapa para poder fazer esta aluna florescer e tentar que ela conseguisse recuperar neste teste do 3º período.

- **Lecionação acompanhada na aula de apoio**

Como já mencionado, as alunas 2 e 8 tiveram aproveitamento negativo no teste do 2º período. A aluna 6, embora tivesse recuperado no 2º Período para um aproveitamento positivo, tinha tido um aproveitamento negativo no 1º Período e por isso o seu trabalho encontrava-se ainda algo frágil e a necessitar de uma atenção especial.

Deste modo, foi decidido iniciar aulas de apoio no 3º período, as quais aconteceram à quarta-feira depois da aula de T.D.C.

Atendendo a que as alunas que tinham este apoio eram três, e todas necessitavam de desenvolver diferentes competências, a professora titular solicitou a nossa ajuda para estas aulas de apoio, de forma a que se pudesse desenvolver um trabalho mais profundo e individual, especificamente para cada aluna. Nesse sentido, a professora titular lecionava a aula de apoio a duas alunas e a professora estagiária lecionava apenas a uma aluna. Todas as semanas as alunas iam trocando entre si, de modo a que todas tivessem oportunidade de uma atenção mais individualizada.

Para as três alunas, as dificuldades a colmatar foram muito diferentes.

A aluna 2 necessitava de trabalhar a firmeza e solidez da perna de apoio, pois a aluna encontrava-se frequentemente com as pernas fletidas, sem que tivesse consciência desse fato. Também necessitava de trabalhar a articulação dos pés, já que, apesar de ter um bom *coup de pied*, evidenciava não ter consciência de como devia articular os pés (admitimos que talvez por consequência de ter sofrido uma operação aos pés no

ano anterior). Esta situação refletia-se logo nos *b. tendu* e estendia-se em toda a sua prestação na aula, principalmente na seção das pontas. A falta de firmeza das pernas e força nos pés estavam a dificultar-lhe bastante a sua prestação nas pontas.

A aluna 6, embora possuindo muitas condições físicas e capacidades, por falta de trabalho e interesse, durante o 1º período, apresentava agora falhas a nível de execução e compreensão de alguns elementos novos principalmente dos apreendidos nesse 1º período. Para este objetivo concreto, esta aluna necessitou de uma clarificação geral dos elementos técnicos, por onde passava cada membro em cada momento desse elemento, etc. Precisava também de ajuda para perceber melhor o encaixe do fémur na anca tal como um trabalho de fortalecimento do centro.

A aluna 8, é a aluna que menos falhas técnica precisava de colmatar. As suas necessidades eram sobre como projetar o seu corpo no espaço, compreender de que forma o seu corpo se expande no espaço e de como quando se realiza um movimento existe uma força oposta a ocorrer em simultâneo e que é esse efeito que dá vida ao movimento. Para além destes aspetos, a aluna 8 necessitava também de trabalhar a sua presença e a sua expressão facial. Deste modo, já tínhamos sentido que o trabalho do olhar era muito importante para esta aluna, e nesta fase iria-se tornar muito relevante para a podermos ajudar a ultrapassar as lacunas ao nível da sua presença e expressividade.

Para estas aulas, procurámos sempre escolher dois ou três exercícios em que tivéssemos observado que as alunas revelavam dificuldades ou então exercícios que se adequavam ao que pretendíamos trabalhar. Na aula de apoio abordávamos esses exercícios, mas também trazíamos exercícios complementares de forma a levar as alunas a perceberem o que era pretendido dos mesmos.

Foi nosso objetivo desenvolver um trabalho individual com cada uma delas, e por sua vez, aproveitar a oportunidade para também desenvolver o nosso tema.

Adotámos, assim, a estratégia de cada exercício que escolhíamos para a aula de apoio ser como uma pequena variação. Trabalhámos a técnica sempre em paralelo com a expressividade, de forma a que as alunas se lembrassem que os dois se complementam, e experimentávamos diversas formas de executar o exercício. Isto é, usávamos dinâmicas diferentes, espaços diferentes, fazíamos o exercício com maiores deslocamentos no espaço ou mais contido, etc. Pretendíamos que as alunas experimentassem diferentes sensações no corpo, diferentes dificuldades. O objetivo era de que quando as alunas executassem o exercício na sua forma original pudessem

transpor estas sensações para a sua execução e estarem assim mais conscientes de como podem interpretar o exercício.

Estas aulas de apoio, foram muito vantajosas para podermos trabalhar mais individualmente com as alunas, e podermos presenciar, em tempo real, as estratégias e o trabalho que melhor, ou pior, resultou com cada uma delas.

1.3.3. Finalização do estágio com conversa com as alunas

Para encerrar o período letivo, após o teste, a professora titular pediu às alunas para escreverem uma composição em que refletissem sobre a sua prestação durante o 3º período e a sua prestação no teste final. Considerando que, esta análise iria acontecer em simultâneo com a nossa última intervenção, aproveitámos a oportunidade para solicitar às alunas que também escrevessem umas linhas sobre a sua perceção a respeito do trabalho que tínhamos vindo a desenvolver ao longo deste ano letivo.

Foi dada a liberdade às alunas de optarem por ler e partilhar a sua composição à frente das colegas ou de apenas a entregarem à professora titular e a nós, para posteriormente podermos ler as composições. Todas as alunas manifestaram vontade de partilhar a sua própria composição com o grupo.

Para proporcionar uma melhor organização, as alunas foram ouvidas uma a uma. Antes de começarem a ler as suas composições, a professora titular fazia uma pequena intervenção sobre essa aluna em particular, a que se seguia uma breve apreciação nossa também sobre essa mesma aluna.

O conjunto destas composições está disponível no apêndice O.

Desde outubro que acompanhamos estas alunas, e por isso já estávamos familiarizadas com as suas personalidades e necessidades dentro do estúdio. Contudo, a partilha destas composições veio, de certa forma, evidenciar a forma como a nossa intervenção afetou diferentemente cada uma das alunas.

A título de exemplo, indicamos que uma das questões que a aluna 8 frisou foi o apoio e ajuda que lhe foi prestada (apenas recordando que já tínhamos referenciado anteriormente a atenção que demos à aluna 8, pela sua timidez e pela necessidade que tivemos de ajudar esta aluna para que pudesse recuperar da nota negativa que tinha tido no período anterior). Ou o caso da aluna 7, que apesar de ser uma das que evidencia mais capacidades na turma revelava também algumas inseguranças e pouca capacidade de lidar com a pressão quer da correção quer da exigência em ‘fazer bem’

em aula. Tal como a aluna 8, também esta aluna frisou o apoio dado por nós e a felicidade que foi para ela de poder contar com o nosso apoio.

Podemos por isso, concluir que foi estabelecida uma relação afetiva entre nós e as alunas e que esse facto acabou por marcar positivamente as alunas.

Em relação ao olhar, as alunas também reconhecem a importância do trabalho realizado, o que reflete a consciência que foram desenvolvendo sobre este elemento de trabalho.

No início da nossa observação, conforme a grelha de observação nº3 (c.f. apêndice D) tínhamos verificado que a projeção do olhar era seguramente a maior lacuna a colmatar. Foi por isso muito interessante constatar que esse foi um dos aspetos destacado pelas alunas nas suas composições. Por exemplo, a aluna 2 refere que uma das correções que mais sentido lhe fez foi “olhar através de algo” (c.f. apêndice O) e a aluna 4 manifesta igualmente a mesma opinião ao afirmar que uma das correções que lhe fez mais sentido também “foi a do olhar – olhar para além de mim no espelho ou olhar só para além de algo” (c.f. apêndice O)

Para trabalhar mais eficazmente a expressão das alunas, era necessário criar um ambiente que fosse propício, em que as alunas se sentissem confortáveis e, de forma mais natural, se tornassem disponíveis para conseguirem exteriorizar algo que só podia vir do ‘interior’ de cada uma delas.

Nesta lógica, era essencial recentrar a atenção das alunas e o interesse no puro prazer de dançar, evitando que essa sensação fosse subvertida ou absorvida pela exigência técnica. Este aspeto foi destacado pelas alunas 1 e 3.

A aluna 3 afirma que “O olhar foi um fator essencial, na minha maneira de dançar e apreciar a dança” e a aluna 1 refere que “O olhar ajudou-me imenso no equilíbrio e no prazer de dançar, parecia que estávamos num espetáculo.” (c.f. apêndice O)

Não podemos deixar de destacar esta última afirmação “parecia que estávamos num espetáculo” precisamente porque durante a nossa intervenção foi esta a sensação que tentámos sempre transmitir às alunas. Que devem apresentar cada movimento que fazem como se tivessem alguém a receber esse movimento, que devem contar uma história diferente com cada movimento e com cada exercício que fazem. Isto porque tal como afirma Pinto (2016) “O contexto performativo alimenta o contexto pedagógico.” (p. 82), ou seja, a aula de T.D.C tem como propósito preparar os alunos para o palco e, simultaneamente, prepará-los para que se possam tornar artistas, interpretes e não apenas meros executantes.

Importa também realçar o comentário feito pela aluna 8, na sua composição, que frisou que sabia que ainda tinha de melhorar bastante o olhar dela, sobretudo na necessidade de o olhar estar vivo, e de precisar de olhar de verdade e de projetar o olhar no espaço, mas que sentia que ainda precisava de tempo para o conseguir.

Uma vez mais esta observação vai ao encontro, e reforça, a sensação obtida durante o estágio, segundo a qual o desenvolvimento das capacidades do olhar, por se tratar de um trabalho novo para as alunas, implicar que estas necessitassem de tempo para perceber o que se pretendia, e de tempo para perceberem nos seus corpos como o deviam aplicar e depois ainda, de tempo adicional para conseguirem adquirir a capacidade de, sozinhas, analisarem se estão a aplicar e a desenvolver a máxima potencialidade do olhar.

Capítulo V

Reflexões/Recomendações Finais

Findo o estágio, aproxima-se um período de reflexão da nossa intervenção enquanto estagiárias da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, durante o ano letivo 2018/2019. Este capítulo afigurou-se importante, pois consideramos que este estágio não se esgotará no seu término e irá permitir-nos refletir tanto sobre a nossa prática enquanto docentes, como permitir deixar recomendações futuras.

No decorrer deste estágio, procurámos potenciar a individualidade do aluno, assumindo que uma das vias para esta individualidade (assente e de acordo com a pesquisa que fizemos antes de iniciarmos a nossa intervenção) poderia ser obtida através da expressividade, mais concretamente da expressividade do olhar. A procura e exploração desta expressividade, num contexto de uma aula de T.D.C ressaltava sobretudo da vontade de cada uma das alunas em explorar o seu 'eu', na sua forma particular de se expressar, o modo como encara o público e como se deixa levar pelo seu próprio movimento, a forma como quando dança com todo o corpo, inclusive com os olhos, a sua dança adquire outro sabor, outro patamar.

Resulta assim evidente que, para além de pretendermos atingir os objetivos a que nos propusemos, a grande motivação que acompanhou a nossa pedagogia durante o estágio foi sempre a de propiciar que as alunas se reencontrassem com o prazer de dançar.

No decorrer do estágio, procurámos introduzir diferentes estratégias pedagógicas, de forma a melhor atingir os objetivos que nos propúnhamos trabalhar. Não podemos deixar de salientar que todas as estratégias que introduziram elementos externos e diferentes – tais como o anel, ou as formas que colocámos na parede – ou mesmo aquelas que apenas fugiam da rotina da aula de T.D.C. - como colocá-las frente a frente a executar o exercício, ou a observarem-se umas às outras podendo assim corrigirem-se – foram sempre muito bem recebidas pelas alunas, maioritariamente pelo facto de permitirem uma fuga à rotina habitual da aula de T.D.C. Para além de levarmos as alunas a perceberem mais rapidamente o que pretendemos, dando-lhes estratégias mais práticas, o facto de as alunas serem surpreendidas na aula com uma situação diferente também permitia captar mais rapidamente a sua atenção.

Sublinhamos esta questão porque a entendemos relevante, sobretudo tendo em conta que estávamos inseridas numa escola de ensino artístico especializado que é conhecida

pelo seu rigor técnico. A este rigor de base, acresce ainda o facto de as alunas estarem, frequentemente, sujeitas a muitas atividades adicionais, como espetáculos e apresentações, dentro e fora da escola, todas realizadas em paralelo com a carga horária do currículo académico. Neste contexto, trazer novas ideias, sem nunca descuidar o rigor e exigência técnica e artística, permite que as alunas tenham uma 'lufada de ar fresco', assegurando ao mesmo tempo que se mantêm interessadas e motivadas para todas as aulas.

Deparámo-nos ainda com alguns outros desafios durante o estágio, em relação à forma como as alunas trabalham em estúdio. Com efeito, e devido à formação que é ministrada, as alunas estão formatadas para fazer exatamente o que lhes é pedido. Se numa primeira observação esta questão não surge como uma limitação, a verdade é que com o evoluir no tempo se foi revelando o contrário. Em regra, as alunas mostraram boa capacidade de copiar o exercício que era marcado, e de fazer a correção no sítio específico que era dado, mas não conseguiram evidenciar capacidade em a aplicar depois noutros contextos.

Por exemplo, se corrigíssemos olhar mais longe com a cabeça mais inclinada e maior abertura do peito num *alongé*, que acontecia num exercício de *b. tendu* as alunas faziam, no entanto já não se revelavam capazes de aplicar essa mesma correção nesse mesmo movimento mas num exercício a seguir de *b. jeté*, apenas porque não lhes tinha sido expressamente solicitado que o fizessem. Esta situação justifica-se pela forma como as alunas foram treinadas, em que a regra é que as alunas só fazem o que foi marcado não ousando fazer diferente, porque percecionam que diferente pode ser errado ou mal-executado. Auto inibem-se de tal modo que não ousam experimentar.

Esta perceção foi-se tornando mais óbvia à medida que a nossa intervenção foi avançando, até ao ponto de, quando as alunas já tinham mais confiança connosco, uma delas nos ter solicitado se quando lecionávamos podíamos indicar para elas sorrirem, porque se o fizéssemos era mais fácil para elas saberem quando o deviam fazer. As alunas aparentavam necessitar da nossa autorização, ou indicação expressa, para o simples ato de sorrir, algo tão simples e que é sempre tão bem-vindo numa aula.

Esta questão tornou-se um desafio, sobretudo pela conciliação da limitação temporal que dispúnhamos para o estágio, o que nos obrigou a sermos mais minuciosas na nossa intervenção, que por si já carecia de algum tempo, para passarmos a ter uma redobrada atenção em transmitir mais indicações e a não esquecer de indicar expressamente como pretendíamos que as alunas fizessem. Por oposição, o nosso objetivo passava também por as alunas compreenderem que não precisavam da nossa constante indicação para

tudo o que deviam fazer, sendo que podiam experimentar e exagerar no que toca à expressividade. Podiam experimentar fazer um *port de bras* maior, exagerar na coordenação do olhar com o *port de bras*, entre outros.

Abordamos agora esta mesma questão - o tempo.

A EADCN recebeu-nos de braços abertos e mostrou sempre muita disponibilidade, abrindo a porta de todos os estúdios e possibilitando a que pudéssemos assistir a qualquer aula e fazer parte de qualquer atividade que acontecesse na escola.

No entanto, e embora saibamos que a EADCN nos tenha disponibilizado o tempo que foi possível para a realização do nosso estágio, este foi mais curto do que aquele que tínhamos inicialmente previsto no nosso projeto.

Não obstante, pudemos mesmo assim constatar durante a nossa intervenção melhorias relacionadas com a nossa temática. A mais evidente será na consciencialização das alunas para a importância do olhar, um tema que nunca antes tinha sido abordado com elas, bem como o facto de as alunas terem adquirido a capacidade, quando observam um bailarino, de identificarem se essa característica está presente e terem uma análise crítica sobre a mesma.

Ainda assim, consideramos que precisaríamos de mais tempo e de mais aulas para que o trabalho por nós desenvolvido tivesse resultados mais efetivos e para que pudesse tornar-se parte integrante da forma de dançar das alunas.

Sendo a abordagem do olhar, uma novidade para estas alunas, estas precisariam de mais tempo e de uma intervenção mais intensiva. Isto porque desde a fase de descoberta do olhar, do conceito e do que este acarreta para a T.D.C à apropriação do mesmo é necessário um processo longo.

Se dividirmos a nossa intervenção em fases, poderemos identificar:

1ª fase – descoberta e sensibilização para a capacidade e trabalho do olhar / consciencialização da importância do mesmo na aula de T.D.C

2ª fase – aplicação dos objetivos específicos em exercícios da aula de T.D.C

3ª fase - capacidade de autoanálise das alunas na aplicação dos objetivos específicos em diferentes exercícios na aula de T.D.C.

4ª fase – autonomia na aplicação dos objetivos específicos

Ao analisarmos as diferentes fases, é justo concluir que, mercê da já referida limitação de tempo, a fase que ficou mais consolidada foi a 1ª fase, sendo que a 4ª fase ainda carecia de maiores desenvolvimentos.

A primeira conclusão que podemos retirar deste estágio é que para que uma temática como esta possa ser interiorizada seriam precisos meses intensivos de trabalho.

Com o tempo que nos foi permitido, e analisando a forma como as alunas chegaram ao final, podemos afirmar que estas começaram a mostrar resultados, e a 'desabrochar', mas não o suficiente para que o trabalho realizado permitisse uma interiorização permanente do mesmo. No entanto, foi possível verificarmos em algumas aulas, como quando as alunas utilizavam o seu olhar, no seu máximo potencial, como isso as tornava mais expressivas e mais presentes. Nesses momentos, embora estando em grupo e a executarem o mesmo exercício, era possível 'ver' a presença, o carisma e a essência de cada uma delas.

Consideramos também importante referir, que tendo em conta a temática que nos propusemos trabalhar, ressalta a necessidade de existir uma ligação entre o que se trabalha na aula de TDC e o que se vai mais tarde apresentar em palco. Não tornando a aula de TDC num espetáculo, é importante que as alunas percebam que é ali que se inicia o trabalho da expressividade e que é ali que estas devem procurar potenciar a sua individualidade como bailarinas. É nas aulas que devem aprender a dançar e não só a executar. E isso cabe também ao docente, permitir esse espaço e incentivá-lo, pois, o estúdio é o espaço de experimentação, de superação de obstáculos das alunas.

Em suma, consideramos que a realização deste estágio foi uma mais valia porque nos ofereceu a possibilidade de refletirmos sobre um assunto que temos vindo a questionar, de forma recorrente, ao longo do nosso percurso enquanto aluna, bailarina e agora professora.

Por todo o exposto, acreditamos que através da potencialização do olhar o aluno torna-se mais presente na sua dança e na sua essência e, conseqüentemente, mais expressivo. Essa sua expressividade permitirá que o aluno se diferencie, se destaque e alcance uma individualidade diferenciadora. O resultado permitirá tornar o aluno único no seu papel.

Referências

- Almeida, D. & Pereira, M. (2013) As corporalidades do trabalho bailarino: Entre a exigência extrema e o dançar com alma. *Revista de Administração Contemporânea*, 17(6) Doi: 0.1590/S141565552013000600006
- Almeida, E. (2017) O estímulo musical como potenciador da qualidade técnica e dinâmica do movimento na aula de técnica de dança clássica - 3º ano/raparigas da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. (Tese de Mestrado) Disponível no repositório científico do IPL: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8581/1/RF_MED_2017_ElsAlm.pdf
- Alvarez, I. (2010). Natural and artistic bodies in dance. In A. Bertinetto, F. Dorsch, & C. Todd (Eds.), *European society for aesthetics* (Vol. 2, pp. 1–19). Fribourg: European Society for Aesthetics.
- Aragão & Balduino (2014) Desconstruindo para desconstruir: o balé como ferramenta de criação. In *A dança clássica: Obras e extensões*. Joinville: Nova Letra
- Bradley (2016) teaching students to use breath to enhance their dancing. [Mensagem de blog] Consultado em danceadvantage.net/teaching-breath-coordination
- Buckroyd, J. (2000) *The student dancer*. London: Dance Books Ltd
- Carvalho, J. (2007) *O Homem e a filosofia: pequenas meditações sobre existência e cultura*. (2ª ed.) Porto Alegre: Edipucrs
- Chistyakova, V. (1969). Introduction to the fourth russian edition. In Vaganova, A. & Chujov, A. (Trad.), (1969), *Basic principles of classical ballet: russian ballet technique* (4th ed.) (pp. V-XIV). New York: Dover Publications.
- Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2001) Lisboa: Texto Editora
- Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.). (2010). *Dance techniques 2010: Tanzplan germany*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (2005-2019) A escola; Estrutura Curricular. Consultado em 12 de fevereiro de 2019 em <https://www.eadcn.pt/pt-pt/>

- Fazenda, M.J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa
- Franklin, E. (1996a) *Dance imagery for technique and performance*. United States: Human Kinetics
- Franklin, E. (1996b) *Dynamic alignment through imagery*. United States: Human Kinetics
- Gil, J. (2001) *Movimento total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água
- Homans, J. (2012) *Os anjos de apolo: uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70
- Kent, A. (2010, junho) The eyes have it. *Dance Magazine*, p. 36.
- Kerche, C. (2014) Ballet clássico: formação e atuação. In *A dança clássica: Obras e extensões*. Joinville: Nova Letra
- Kostrovitskaya, V. & Pisarev, A. (1995) *School of classical dance*. London: Dance Books
- Laban, R. (1960, 2nd ed) *The mastery of movement*. London: MacDonald & Evans
- Leite, M (2013) *Expressividade e expressão nas aulas de técnica de dança clássica*. (Tese de mestrado) Disponível no repositório científico do IPL: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3736/1/RF_MED-2013MarLei.pdf
- Louppe, L (2012) *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro
- Lourenço, F (2014) *Estética da dança clássica*. Lisboa: Edições Cotovia
- Messerer, A. (1976). *Classes in classical ballet*. New York: Limelight Editions.
- Monteiro, M. (2007) Avaliação em dança: um determinado olhar. In Moura, M. & Monteiro, E. (2007) *Dança em Contextos Educativos*. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Minden, E. G. (2005) *The ballet companion*. New York: Simon & Schuster
- Nascimento, V. M. S. (2010). Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente. Tese de Doutoramento, Universidade de Sevilha, Sevilha, Espanha.

- Pinto, J. (2016) *O port de bras do 2º ato de Lago dos Cisnes como potenciador de expressividade nas aulas de Técnica de Dança Clássica - 5º ano da Academia de Música de Vilar do Paraíso*. (Tese de mestrado) Disponível no repositório científico do IPL: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7635/1/RF_MED2016_JoaPin.pdf
- Preston-Dunlop, V. (1995) *Dance Words*. Chur: Harwood Academic Publishers
- Resende, S. (2016) A coordenação dos braços como potenciador técnico e artístico do grande allegro na aula de Técnica de Dança Clássica. (Tese de mestrado) Disponível no repositório científico do IPL: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7626/1/RF_MED2016_SanRes.pdf
- Roseman, J. (2001) *Dance masters: interviews with the legends of dance*. Nova York: Routledge
- Salosaari, P. (2001) *Multiple Embodiments in Classical Ballet, Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. Helsinki: Theatre Academy.
- Sampaio, F. (2014) Balé: processos – a estabilidade e a perpendicularidade. In *A dança clássica: Obras e extensões*. Joinville: Nova Letra
- Shnitser, I., & Attanasio, A. (2012). The Point of Being «En Pointe»: Biomechanical Stresses and Injury in Classically Trained Ballet Dancers. *Nycpm*, 20, 60–67. Obtido de <http://nycpm.edu/newsEvents/PMR2012.pdf#page=20>
- Siegmund, G. & Dijk, A. (2010) Understanding the body/ Movement. In Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.). (2010). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Silva, M., & Schwatz, M. (1999). A expressividade na dança: visão do profissional, 5, 168–177.
- Sousa, A.B. (2000) A expressão – novas perspetivas e implicações. In *A Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, A.B. (2005) *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Warren (1989) *Classical ballet technique*. Florida: Library of Congress Cataloging-in-Publication

Xarez, L. (2015) *Treino em dança: Questões pouco frequentes*.
Cruz Quebrada: Edições FMH

Apêndices

Apêndice A – Consentimento livre e informado

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Caros Encarregados de Educação,

O meu nome é Marta Almeida, e encontro-me neste momento a frequentar o Mestrado em Ensino de Dança, na Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Irei realizar o meu estágio, no presente ano letivo 2018/2019, na Escola Artística do Conservatório Nacional na turma de raparigas do 3º/7º ano B. Este estágio cuja temática é “A promoção da individualidade através da projeção do olhar na aula de técnica de dança clássica numa turma de raparigas do 3º ano da Escola Artística do Conservatório Nacional”, será supervisionado pela professora titular da turma Professora Sofia Santiago da EADCN, e pela professora orientadora Professora Doutora Vanda Nascimento, da ESD.

Para o desenvolvimento deste projeto, prevê-se a necessidade de recolher informação através de inquéritos e/ou entrevistas com as alunas, bem como efetuar o registo audiovisual das alunas em aula, estritamente com o intuito de analisar e comparar a evolução do trabalho proposto ao longo do período de tempo letivo. Adicionalmente, existe a possibilidade de estas mesmas imagens serem utilizadas exclusivamente no âmbito da apresentação do relatório de estágio.

Desde já se assume o compromisso da salvaguarda da confidencialidade e anonimato das alunas, bem como de que toda a informação e imagens recolhidas apenas serão utilizadas para as finalidades agora referidas.

De igual modo, se expressa o compromisso de que as informações e imagens não serão transmitidas a terceiros, nem serão publicadas, sendo conservadas apenas durante o período de tempo considerado necessário para efeitos de documentação das teses de mestrado da ESD.

Recorda-se também que a participação é inteiramente voluntária, não implicando qualquer encargo ou despesa adicional para as alunas participantes. Para este efeito, muito agradeço a vossa colaboração para o preenchimento do termo de autorização, em anexo, o qual carece de ser obrigatoriamente entregue, independentemente da decisão sobre a autorização concedida.

Nos termos da legislação em vigor, relativa à Proteção de Dados Pessoais, o consentimento agora solicitado pode a qualquer momento ser revogado, bastando para o efeito uma informação escrita nesse sentido.

Para qualquer esclarecimento ou informação adicional, estaria disponível através dos seguintes contactos: 969903686 / marta.f.almeida@hotmail.com

Agradeço antecipadamente a colaboração!

Cordialmente,

(Mestranda)

(Professora Doutora Vanda Nascimento)

(Diretor EADCN Prof Paulo Ferreira)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,

encarregado de educação da aluna _____

após ter lido e compreendido as informações que me foram prestadas a respeito do estágio “A promoção da individualidade através da projeção do olhar na aula de técnica de dança clássica numa turma de raparigas do 3º ano da Escola Artística do Conservatório Nacional”, declaro que :

(riscar o que não interessa)

- **autorizo/ não autorizo** a participação da minha educanda em entrevistas
- **autorizo/ não autorizo** o registo de vídeo em aula da minha educanda
- **autorizo/ não autorizo** a utilização destes registos de vídeo, inquéritos e entrevistas, para futura apresentação do relatório de estágio

Lisboa, ___ de _____ de 2018

(Assinatura Encarregado de Educação)

Apêndice B – Grelha de observação nº1

Grelha de observação nº1	
Aluna	Observações individuais
Aluna 1	Aluna de estatura média com boas capacidades físicas. É uma aluna muito perspicaz e que revela inteligência no trabalho, no entanto é uma aluna muito instável. Há dias em que a aluna está muito focada e concentrada e por isso faz uma aula boa, mas existem na mesma quantidade dias em que a aluna está na lua e a aula corre de uma forma muito diferente. Esta instabilidade emocional é provavelmente a sua maior fraqueza. O centro é talvez a seção da aula onde a aluna demonstra mais instabilidade, principalmente a nível do controlo do centro, no entanto nas pontas é a seção da aula onde a aluna se revela sempre com um trabalho mais limpo e estável. Relativamente ao olhar é uma aluna que está muito dependente do espelho e da sua autocorreção a partir do mesmo, o que influencia tudo ao nível da coordenação, projeção...
Aluna 2	Aluna muito responsável e que revela um trabalho muito consciente. É uma aluna que tenta fazer tudo sempre com muito brio. É uma aluna que tem uma grande rotação externa, mas que talvez por esta facilidade natural, ela ainda não demonstra um controlo permanente e consciente sobre esta rotação. Demonstra algumas lacunas no trabalho de pés, o que se revela nas pontas. Em relação ao olhar, demonstra um trabalho razoável, talvez por a aluna demonstrar tanta vontade em fazer tudo tão bem tecnicamente que se esquece de trabalhar esta vertente.
Aluna 3	Aluna com boas condições, com uma figura longilínea e proporções bonitas. É uma aluna muito trabalhadora e com uma grande sede de aprender. É talvez a aluna que revela mais capacidade de imprimir diferentes dinâmicas aos vários exercícios. Nota-se-lhe um prazer enquanto dança e por isso mesmo utiliza mais facilmente o olhar do que as outras alunas, pois é capaz de se abstrair do espelho e saborear o que está a fazer. É muito recetiva a correções, e tem a capacidade de as reproduzir no próprio dia em que foram dadas e de as implementar nos dias a seguir.

<p>Aluna 4</p>	<p>Aluna com uma figura longilínea e com linhas muito bonitas. É uma aluna muito trabalhadora e que revela um trabalho muito inteligente, consciente e limpo. Falta-lhe confiança, o que a irá ajudar a projetar e aumentar o seu movimento no espaço. Tal como tecnicamente tudo é feito sempre com muito cuidado e muito perfeito no que toca ao olhar também existe este rigor. Foi a única aluna em que notei, em alguns momentos no centro, a capacidade de projetar o olhar no espaço. Contudo, tal como no resto do seu trabalho, é preciso ganhar mais confiança para que este ganhe outra dimensão.</p>
<p>Aluna 5</p>	<p>Aluna que revela uma boa consciência sobre o seu trabalho e que sabe exatamente quais são as suas maiores lacunas. Por isso mesmo é uma aluna muito exigente consigo e que tem tendência a auto desmotivar-se e a "esconder-se" quando acha que não está a fazer as coisas suficientemente bem. O trabalho de pontas é a sua seção mais frágil da aula, por ainda não possuir uma articulação e força do pé. Em relação ao olhar, não revela grande consciência deste trabalho, a não ser quando existem correções da parte da professora para este aspeto.</p>
<p>Aluna 6</p>	<p>Aluna com boas proporções físicas, boa rotação externa, boa flexibilidade, mas muito pouco trabalhadora. É uma aluna que demonstra um trabalho muito pouco consistente e muito pouco consciente, mas que a sua atitude também não demonstra vontade em mudar.</p>
<p>Aluna 7</p>	<p>Aluna de estatura média e bem proporcionada. É muito trabalhadora e responsável que revela um trabalho muito consistente. É uma aluna muito sensível, que quando recebe muitas correções e não as consegue executar de seguida fica muito frustrada. Demonstra um trabalho cuidado e limpo, e o mesmo acontece relativamente ao trabalho do olhar. Tudo é feito sempre muito direitinho, no entanto nunca ousa fazer nada de que não tenha a certeza que é exatamente assim, ou que foi marcado exatamente daquela maneira. É muito perfeccionista, e por isso falta-lhe alguma ousadia para testar coisas novas, porque tecnicamente está tudo bem.</p>
<p>Aluna 8</p>	<p>Aluna de baixa estatura, mas com boas linhas. É uma aluna trabalhadora e que revela um trabalho limpo, mas é também uma aluna muito tímida. Por essa razão falta-lhe amplitude do seu movimento, projeção deste no espaço, etc. É a aluna que menos ousa no trabalho do olhar, principalmente ao nível da projeção. Trabalha muito para ela e parece que tem até medo e vergonha que as pessoas olhem para ela, o que influencia todo o seu trabalho.</p>

Apêndice C – Grelha de observação nº2

- Barra

Grelha de observação nº 2																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Secção da aula: Barra								
Ano: 3º/7º ano B								Objetivo: avaliação dos parâmetros técnicos para aferição das valências e fragilidades das alunas								
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago																
Data: 23/10/2018																
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
Aspectos técnicos	1				2				3				4			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X				X			
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X				X				X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X				X			X				X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios	X				X				X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores	X				X				X				X			
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X				X			X					X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspectos técnicos	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X					X		
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X					X			X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X					X		X				X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios		X					X		X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores	X					X			X				X			
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X					X			X					X	

- Centro

Grelha de observação nº 2																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Secção da aula: Centro								
Ano: 3º/7º ano B								Objetivo: avaliação dos parâmetros técnicos para aferição das valências e fragilidades das alunas								
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago								Data: 25/10/2018								
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
	1				2				3				4			
Aspetos técnicos	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X				X			
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X				X				X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X				X				X			X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios		X			X				X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores	X					X			X				X			
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X				X			X					X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos técnicos	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X					X		
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X					X			X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X					X		X					X		
Demonstra controlo na execução dos exercícios		X					X		X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores	X					X			X				X			
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X					X			X					X	

- Allegro

Grelha de observação nº 2																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional										Secção da aula: Allegro						
Ano: 3º/7º ano B										Objetivo: avaliação dos parâmetros técnicos para aferição das valências e fragilidades das alunas						
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago										Data: 25/10/2018						
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
	1				2				3				4			
Aspetos técnicos	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X				X			
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X				X				X				X			
Demonstra bom controlo do centro	X					X			X				X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios	X				X				X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores		X				X				X				X		
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X				X				X				X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos técnicos	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X			X					X		
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X					X			X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X				X			X				X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios	X						X		X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores		X				X				X				X		
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas		X				X				X				X		

- Pontas

Grelha de observação nº 2																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Seção da aula: Pontas								
Ano: 3º/7º ano B								Objetivo: avaliação dos parâmetros técnicos para aferição das valências e fragilidades das alunas								
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago																
Data: 24/10/2018																
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
	1				2				3				4			
Aspetos técnicos	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X				X				X			X			
Têm noção do alinhamento e postura corporal	X				X				X				X			
Demonstra bom controlo do centro	X					X				X			X			
Demonstra controlo na execução dos exercícios	X					X			X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores		X				X				X				X		
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas	X					X			X					X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos técnicos	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Mantêm a rotação externa durante os exercícios		X					X		X					X		
Têm noção do alinhamento e postura corporal		X				X			X				X			
Demonstra bom controlo do centro		X					X		X					X		
Demonstra controlo na execução dos exercícios		X					X		X				X			
Coordena os membros inferiores com os membros superiores		X				X				X				X		
Utiliza a respiração durante o exercício			X				X				X				X	
Usa diferentes dinâmicas			X				X		X					X		

Apêndice D – Grelha de Observação nº 3

- Barra

Grelha de observação nº 3																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Secção da aula: Barra								
Ano: 3º/7º ano B				Objetivo: avaliação das componentes básicas relativas ao olhar, com vista à aferição destas competências												
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago																
Data: 26/10/2018																
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
	1				2				3				4			
Aspetos relativos ao olhar	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras		X				X				X				X		
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras		X				X				X				X		
Projeta o olhar			X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X				X				X				X		
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo		X				X				X				X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos relativos ao olhar	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras		X				X				X				X		
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras			X				X				X				X	
Projeta o olhar			X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X					X				X				X	
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo		X					X				X				X	

- Centro

Grelha de observação nº 3																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional										Secção da aula: Centro						
Ano: 3º/7º ano B										Objetivo: avaliação das componentes básicas relativas ao olhar, com vista à aferição destas competências						
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago																
Data: 26/10/2018																
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
	1				2				3				4			
Aspetos relativos ao olhar	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras		X				X				X			X			
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras		X				X				X				X		
Projeta o olhar			X				X				X			X		
Foco dinâmico nas mudanças de direção			X				X			X				X		
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo		X				X				X				X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos relativos ao olhar	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras		X				X				X				X		
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras			X				X		X					X		
Projeta o olhar			X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X					X			X				X		
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo			X				X			X				X		

- **Allegro**

Grelha de observação nº 3																
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Secção da aula: Allegro								
Ano: 3º/7º ano B								Objetivo: avaliação das componentes básicas								
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago								relativas ao olhar, com vista à aferição destas competências								
Data: 31/10/2018																
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos relativos ao olhar	1				2				3				4			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras			X			X				X				X		
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras		X					X			X			X			
Projeta o olhar			X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X				X				X				X		
A dinâmica da foco acompanha a dinâmica do resto do corpo		X				X				X				X		
Parâmetros observados	Aluna															
Aspetos relativos ao olhar	5				6				7				8			
	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras		X					X			X					X	
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras		X					X		X					X		
Projeta o olhar			X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X				X				X				X		
A dinâmica da foco acompanha a dinâmica do resto do corpo		X				X				X				X		

- Pontas

Grelha de observação nº 3																	
Escola: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional								Secção da aula: Pontas									
Ano: 3º/7º ano B								Objetivo: avaliação das componentes básicas									
Prof. Titular: Professora Sofia Santiago								relativas ao olhar, com vista à aferição destas competências									
Data: 30/10/2018																	
Escada de Medida: S - Sempre; AV - Às vezes; N - Não; NO - Não observado																	
Parâmetros observados		Aluna															
Aspetos relativos ao olhar		1				2				3				4			
		S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras			X				X			X				X			
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras			X				X				X				X		
Projeta o olhar				X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção		X					X			X					X		
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo		X					X			X					X		
Parâmetros observados		Aluna															
Aspetos relativos ao olhar		5				6				7				8			
		S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO	S	AV	N	NO
Coordena o olhar com o port de bras			X					X		X					X		
Tem fluidez na execução do movimento de port de bras				X				X		X					X		
Projeta o olhar				X				X				X				X	
Foco dinâmico nas mudanças de direção			X				X			X					X		
A dinâmica da cabeça acompanha a dinâmica do resto do corpo			X				X			X					X		

Apêndice E – Diário de Bordo nº10 – Lecionação acompanhada

Diário de Bordo nº10

Data: 5 de Novembro de 2018 (Segunda-feira)

Hora: 13h30-15h

Professora Titular: Professora Sofia Santiago

Alunas presentes: 8. No entanto aluna nº8 está lesionada e fez barra de chão

Modalidade de estágio: Lecionação acompanhada

Instrumentos utilizados: Diário de Bordo

Objetivos: Trabalhar a coordenação do *port de bras* com o olhar

Exercícios lecionados: *Demi-plié* na barra, *assemblés* no allegro

Estratégia utilizada: Anel

Hoje foi a minha primeira aula de lecionação acompanhada, em que pude dar o exercício de *demi-plié* e *assemblé*. Para esta primeira abordagem escolhi começar pela coordenação do *port de bras* com o olhar, e para isso mesmo optei por usar uma das estratégias que tinha pensado a utilização de um anel.

Foi notório o entusiasmo das alunas quando lhes ofereci o anel e lhes expliquei o propósito. Logo a seguir demonstrei o que pretendia durante o exercício dos *demi-plié* e como é que elas deviam aplicar esta coordenação. Devido ao entusiasmo das alunas, rapidamente lembrei que o anel não estava lá para as distrair, nem que de repente devia ser o seu único foco de atenção, mas devia funcionar mais como um lembrete para onde deviam direcionar um olhar.

O anel, nesta aula, ganhou assim o papel de conector do olhar com o movimento de *port de bras*.

A aplicação durante o exercício foi bastante satisfatória, sendo notório em todas as alunas o esforço que elas fizeram para aplicar esta ideia. À medida que o exercício se foi desenrolando, foi preciso lembrar às alunas que elas quando olham devem olhar com o nariz também e não só com os olhos. Isto porque estava a acontecer nalgumas alunas elas apenas desviarem os olhos, o que dava uma imagem de estarem com os

olhos tortos. Também foi preciso relembrar que são apenas os olhos que seguem o movimento do *port de bras*, não precisando começarem a levar os ombros atrás.

O exercício de *b. tendus* e *b. jetés* está junto com o dos *pliés*, e foi curioso como as alunas transportaram a ideia da coordenação para esses exercícios também sem eu ter que precisar de demonstrar ou referir. Havia uma intenção e uma atenção particular para esta situação, a qual ainda não tinha presenciado.

No entanto, também foi curioso ver que mal este conjunto de três exercícios acabou, e a Professora Sofia retomou a sua leção, as alunas foram gradualmente esquecendo-se desta conexão. Julgo que isto se deve ao fato de elas estarem tão atentas às correções da professora Sofia que parece que deixou de haver espaço para o resto.

Houve, no entanto, a aluna 3, que foi aquela que manteve durante mais tempo esta ideia de coordenação. Esta aluna é uma das que demonstra mais predisposição natural para este tipo de trabalho, e talvez por isso quando foi aplicada esta estratégia a aluna manteve durante quase toda a aula esta ideia e podia-se ver como estava a ser prazeroso para ela descobrir que esta coordenação pode acontecer de uma forma graciosa, sem se limitar ao mecânico da técnica.

Integramos a aula mais uma vez no exercício dos *assemblés*. A nossa participação neste exercício foi relevante, isto porque na altura de observação senti que havia muitas dúvidas para onde é que elas deviam olhar. Cada aluna olhava numa direção diferente ou optavam por olhar sempre em frente em direção ao espelho.

Desta forma a nossa intervenção começou por voltar a relembrar a conexão que devíamos manter entre o olhar e o movimento, que por esta altura já estava muito perdido nalgumas alunas. Depois de relembrarmos, marcámos o exercício e fixámos exatamente para onde é que o olhar se devia dirigir e onde é que ele se coordenava com o *port de bras*.

A diferença quando fizeram o exercício foi evidente, sendo que se notava que agora elas sabiam o que fazer com o olhar e os braços. Foi realçado também como é que a combinação destes dois elementos podia ajudar na impulsão e isso também foi notório aquando a execução do exercício.

Este último exercício faz-me questionar se a razão de algumas alunas terem “perdido” esta ideia de coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, se deve ao facto de provavelmente elas não terem a certeza de como o fazer e não terem a capacidade de tomar uma decisão. Isto é, elas passam tanto tempo a olhar para o espelho que

depois quando chega a hora de aplicar esta coordenação elas já não têm a certeza de qual foi marcada pela professora, por exemplo, ou de como a devem fazer.

A Professora Sofia no final deu-me feedback relativamente à minha intervenção. Realçou o facto de ter gostado das ideias apresentadas e de como as alunas reagiram, da minha colocação de voz e da interação com as alunas. No entanto, frisou que eu não devia ter medo de as estar constantemente a alimentar de informação, mesmo enquanto elas estão a fazer os exercícios, nem de se for preciso ,as parar durante o exercício para as poder corrigir.

Esta aula de lecionação acompanhada, foi muito útil para poder começar a interagir com as alunas e perceber como é que elas iriam reagir às minhas ideias. Senti que da parte delas houve uma boa receção e esforço em tentar aplicar as minhas ideias. Senti ainda que é um tipo de trabalho que quando elas o aplicam faz bastante diferença ao nível da expressividade, parece que ganham outra frescura no seu movimento, contudo é um trabalho que acho que lhes tem que ser constantemente lembrado porque a maior parte não o tem naturalmente.

Pontos positivos: Boa reação das alunas ao anel, ao ponto de sorrirem de satisfação e alegria

Pontos negativos: Alguma tensão na zona da cintura escapular por parte da aluna 2, 4 e 5; Dificuldade em manter as correções feitas nos exercícios que se seguiram na aula

Correções mais importantes: Olhar com o nariz e não apenas com os olhos; os ombros não seguem a intenção de olhar p/ a mão, devendo manterem-se colocados.

Apêndice F – Exercício de *Demi-plié* e *assemblé*

- *Demi-plié* (barra)

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	Posição inicial: 1ª posição	Bras bas
1 – 4		
1 – 2	<i>Demi-plié</i>	<i>Alongé demi seconde</i>
3 – 4	%	1ª posição
5 – 6	<i>Elevé</i>	Arrondi
e	Desce os calcanhares	
7 – 8	<i>Elevé</i>	Alongé
9 – 12	<i>Grand plié</i>	1º port de bras
e	<i>Elevé</i>	Alongé
13 – 15	<i>Port de bras devant</i>	Braço vai a 1ª
16	Desce os calcanhares	
e	<i>Dégagé à la seconde</i>	Abre 2ª posição
1 – 16	% em 2ª posição, mas faz <i>port de bras de côté</i>	Nos <i>elevés</i> faz primeiro <i>alongé</i> e só depois <i>arrondi</i>
1 – 4	<i>Demi plié</i> 4ª posição	2ª posição
5	<i>Elevé</i>	1ª posição
6 – 7		<i>Arabesque</i>
8		1ª posição
e	Desce os calcanhares	Abre à 2ª posição
9 – 12	<i>Grand plié</i>	1º <i>port de bras</i>
13 – 14	<i>Dégagé derrière</i>	2ª posição
15 – 16	Fecha 5ª posição	Na contagem 16 fecha braço <i>bras bas</i>
1 – 4	% à 1ª e 2ª posição	
5 – 7	<i>Elevé</i>	Braço vai para 5ª por fora
8	Desce os calcanhares	
e		Abre à 2ª posição
9 – 12	<i>Grand plié</i>	1ª <i>port de bras</i>
13	<i>Elevé</i>	2ª posição
14	<i>Cambré</i>	5ª posição
15 – 16	Fica 5ª posição na ½ ponta	
1		2ª posição
2		<i>Bras bas</i>

Notas: Importante a realçar: em todo o exercício acontece coordenação do olhar com o movimento de *port de bras*, desta forma frisar bem estes momentos. O olhar começa por acompanhar a mão e depois espalha-se no espaço. Ou seja, quando está à 2ª não fixar a mão mas olhar no espaço. Os momentos em que acontece *arrondi* e *alongé*, marcá-los bem. O olhar olha dentro e fora o que faz com que o corpo acompanhe e ilustre o que é feito com o olhar no corpo.

- **Assemblé (centro)**

Música	Descrição do exercício	Observações
6/8 <i>Gallop</i>	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1	<i>Bras bas</i>
1 – 4		
1 – 2	Duplo <i>assemblé dessus en face</i>	Na contagem 2 os braços fazem <i>alongé</i> e a cabeça vira para o lado da perna que faz <i>assemblé</i> <i>Bras bas</i> , cabeça frente
3 – 4	Fica	
5 – 8	%	
1 – 2	<i>Echappé a terminar em sur le cou de pied derrière</i>	Faz <i>demi-seconde</i> e cabeça olha para lado da perna da frente e termina, braço dt em frente e esq à 2ª com a cabeça na direção do braço que está em 1ª
3 – 4	<i>Assemblé XVIII lambé XVIII</i> ponto 1	Alongé, cabeça na direção da perna de apoio
5 – 6	2 <i>soubressauts en avant</i>	1ª posição, cabeça inclinada na direção da perna de trás
7 – 8	<i>Relevé</i>	5ª posição, cabeça na direção da perna da frente

Notas: Nas observações seguem as indicações precisas da movimentação da cabeça. No entanto trabalhar cuidadosamente e ter em atenção que o olhar coordena com o movimento de *port de bras*, e que essa coordenação vai ajudar a ir buscar a impulsão do salto tal como a suspendê-lo no final.

Imagética para este exercício: Se existirem dois grupos rivais a puxar uma corda de cada um de lado opostos, ganha a equipa que tem mais força ou que trabalha mais em conjunto? Aquela que trabalha mais em conjunto. Nos saltos da aula de TDC é a mesma coisa. O corpo todo deve trabalhar na mesma direção e com o mesmo objetivo, desde a ponta dos pés até ao olhar e assim a energia do exercício será uma energia contínua.

Estratégia utilizada em ambos os exercícios: Anel, como forma de introdução da nossa temática e que funcionasse como lembrete durante a execução dos exercícios do que se pretendia trabalhar.

Apêndice G – Vídeo da aula do 1º Período

1 – Vídeo de uma aula de preparação para o teste do 1º Período

Apêndice H – Exercício de *Rond de XXambé à terre e Demi-plié*

- *Rond de jambé à terre* (Barra)

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	Posição inicial: 1ª posição	<i>Bras bas</i>
1		Alongé
2	<i>Demi plié</i>	1ª posição
3	<i>Degagé devant</i>	
e	<i>Demi rond de XXntec à terre en dehors</i>	2ª posição
4		
1 – 3	<i>3 rond de XXntec à terre en dehors</i>	
4	<i>Passé par terre, termina en fondu devant a 45°</i>	1ª posição
5 – 7	<i>Rond de XXntec a 45° en XXntecipa dehors</i>	Quando a perna passa ao lado, o braço vai p/ 2ª
8		
	<i>Pousa degagé derrière</i>	
9 – 16	<i>% en dehors, mas na contagem 13 – 15 faz rond de XXntec a 45° mas na ½ ponta</i>	
1 – 16	<i>% en dedans</i>	
1		1ª posição
2 – 4	<i>Demi-plié em 1ª posição</i>	Quando a perna passa ao lado, o braço vai p/ 2ª
	<i>Rond de XXntec à terre en dedans</i>	
5 – 6		
7 – 8	<i>Fouetté en dehors à terre en fondu</i>	
e	<i>Fouetté en dedans à terre en fondu</i>	
9 – 12	Transfere o peso para <i>degagé derrière</i>	Alongé e segue para 1ª
13 – 15	<i>6° port de bras</i>	5ª posição
	<i>Cambré derrière c/ degagé derrière en fondu</i>	
16		2ª posição
	<i>Estica perna de apoio e fica em degagé derrière</i>	
1		1ª posição
e	<i>Fecha 5ª posição</i>	
	<i>Coup de pied devant que passa p/ coup de pied derrière</i>	
2 – 3		<i>Arabesque</i>
4	<i>Degagé derrière</i>	
5 – 8	<i>Arabesque</i>	
	Sobe à ½ ponta	
1		2ª posição
e	Desce da ½ ponta	
2	<i>Pousa degagé derrière</i>	<i>Bras bas</i>
	<i>Fecha 5ª posição</i>	

Notas:

- Na execução dos *rond de XXIntec à terre* a cabeça encontra-se em frente e por isso nesse momento frisar como o olhar deve estar a projetar-se no espaço. O olhar deve ter uma direção que neste caso é em frente e deve abrir-se no espaço.
- Acontecem momentos de coordenação do olhar com o movimento de port de bras, como quando faz *rond de XXIntec* a 45°, ou quando o braço vai a 5ª posição, ou quando se faz o 6º *port de bras*. Frisar bem esses momentos às alunas, lembrar e enfatizá-los na sua execução.

Estratégia: Fazer as alunas refletir sobre o exercício antes de o fazerem, de perceberem onde existem momentos de coordenação, de modo a quando iniciam o exercício poderem XXIntecipa-los.

- Enfatizar bem os *alongés*, são momentos de respiração.

- **Demi-plié (centro)**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	Posição inicial: 1ª posição <i>en face</i> ponto 5	<i>Bras bas</i>
1		Alongé
2		1ª posição
3		2ª posição
4		
1 – 4	<i>Grand plié</i>	1º <i>port de bras</i>
5 – 7	<i>Elevé</i>	Braço drt em 5ª, esq em 2ª
8	Desce os calcanhares	Abre drt para 2ª
e	Fecha 5ª posição perna drt em frente	<i>Bras bas</i>
9 – 10	<i>Degagé devant</i>	1ª posição
12 – 15	<i>Relevé lent devant</i>	2ª posição
16	Pousa <i>degagé devant</i>	
e	<i>Demi rond de XXIIIve en dehors</i>	
1 – 8	% em 2ª posição	
9	<i>Degagé à la seconde</i> perna esq	2ª posição
10	Fecha 5ª posição devant	<i>Bras bas</i>
11 – 12	<i>Developpé à la seconde</i>	1ª <i>port de bras</i>
13 – 15	Fica à <i>la seconde</i>	
16	Pousa <i>degagé à la seconde</i>	
e	<i>Demi rond de XXIIIve en dedans</i> e acaba em 4ª posição <i>croisé</i> ponto 2	Braço esq em 1ª, drt em 2ª
1 – 8	% em 4ª posição	No <i>XXIIIve</i> os braços vão p/ 5ª posição
9 – 10	<i>Degagé derrière</i>	<i>Arabesque</i>
11 – 15	<i>Relevé lent arabesque</i>	
16	Pousa <i>degagé derrière</i>	
E	Fecha 5ª posição	<i>Bras bas</i>
1 – 8	% em 5ª posição ponto 2	No <i>XXIIIve</i> os braços vão p/ 5ª posição
9	<i>Demi-plié</i>	1ª posição, cabeça inclina lado esq
10	<i>Degagé devant en fondu</i>	
11 – 12	Transfere o peso para <i>degagé derrière</i>	Esq em 5ª, drt em 2ª
13 – 14	<i>Atitude croisé</i>	
15 – 16	<i>Arabesque</i> na ½ ponta	<i>Arabesque</i>
1	Desce da ½ ponta	
e	Pousa <i>degagé derrière</i>	2ª posição
2	Fecha 5ª posição	<i>Bras bas</i>

Notas:

2. O olhar projeta-se no espaço. Logo na posição inicial, as alunas devem imaginar que o olhar vai para além do espelho.
Importante exigir isto desde logo a posição inicial do exercício, de modo a que as alunas já iniciem o exercício com esta ideia e a possam aplicar no decorrer do exercício.
3. O olhar assume uma direção espacial.
Tal como o olhar assume uma direção, o resto do corpo também se manifesta da mesma forma assumindo direções, permitindo desta forma que se criem direções opostas no corpo, mas que se complementam e permitem ao corpo projetar-se no espaço. (Importante em todas as grandes poses que o exercício exige e em que exige sustentação da perna durante um longo período de tempo)
4. Em todos os *port de bras*, as alunas devem imaginar o desenho que o *port de bras* delas faz no espaço, tal como o desenho que o olhar faz no espaço.
5. O exercício está recheado de elementos de coordenação do olhar com o movimento do *port de bras*, desde os *grand pliés* aos *develeoppés* e por essa mesma razão insistir na sua execução mesmo que provoque desequilíbrios.

Ao habituarem-se a executar o exercício com as respetivas coordenações, irão com o trabalho descobrir o equilíbrio ao trabalhar desta forma.
6. O olhar e o *port de bras* são contínuos. Não param numa posição, movimentando-se num *flow* contínuo que permita que a energia do exercício também seja fluída.
7. Respiração. Importante que a respiração seja fluída, e que as alunas encontrem momentos para respirar de modo a renovarem energias durante o exercício.

Apêndice I – Diário de Bordo nº27 – Observação

Diário de Bordo nº27

Data: 6 de Dezembro de 2018 (Quinta-feira)

Hora: 13h30-15h

Professora Titular: Professora Sofia Santiago

Alunas presentes: 8, aluna nº 8 não fez o teste porque está lesionada

Modalidade de estágio: Observação

Instrumentos utilizados: Diário de Bordo

Objetivos: Observação e análise da prestação das alunas no teste

Dia do teste do 1º Período.

De uma forma geral o teste não fez jus ao trabalho desenvolvido pelas alunas durante estes meses. As alunas estavam muito nervosas e isso refletiu-se no seu trabalho. Os equilíbrios não aconteceram, tal como cada vez que ficavam apenas numa perna como apoio estava tudo muito instável.

Em relação ao olhar, houve uma regressão do trabalho desenvolvido até ao momento. O nervosismo das alunas realçava-se no olhar, estas estavam com os olhos esbugalhados e vazios. As alunas que nos exercícios que tínhamos trabalhado até ao momento, mostravam o início de um trabalho a desenvolver, foi completamente esquecido devido aos nervos.

As alunas mostraram-se descontentes com a sua prestação no teste.

Reflexão: As alunas deram mais importância à sua prestação técnica no teste do que à sua expressividade e apresentação. Parece-nos que as alunas não conseguem perceber que a forma como apresentam o seu trabalho e o seu movimento vai também influenciar a forma como a sua técnica é recebida pelo público.

Será que o grau de importância que elas concebem à técnica e à expressividade se deve à forma como elas sabem que são avaliadas? Tendo em conta que a tabela pela qual são avaliadas favorece claramente a técnica.

Apêndice J – Diário de Bordo nº33

Diário de Bordo nº33

Data: 12 de Janeiro de 2019 (Sábado)

Hora: 12h45 às 23h15

Professora Titular: /

Alunas presentes: /

Modalidade de estágio: Participação em outras atividades

Instrumentos utilizados: Diário de Bordo

Objetivos:

Como participação em outras atividades participámos no Espetáculo “O Cavaleiro da Dinamarca”. Um espetáculo original, coreografado pela professora Catarina Moreira e pelo professor Guilherme Dias. Ficámos encarregues de ajudar os alunos do 1º ao 3º ano de dança na preparação que



antecede o espetáculo, desde penteados, maquilhagens e fatos, até ao momento em que precisavam de subir para palco. Como era um espetáculo que envolvia toda escola, exigiu alguma gestão nas entradas e saídas de palco.

Num destes momentos, aproveitámos para ver a prestação das alunas que estávamos a acompanhar no estágio. Embora, a sua prestação fosse em contemporâneo, tínhamos curiosidade de ver o desempenho das alunas em palco.

O que realça da sua prestação em palco:

- As alunas acompanharam o movimento de corpo com o olhar
- As alunas olhavam de facto para as colegas, para o público, para o espaço que as rodeava. As alunas estavam atentas e alerta no seu olhar o que refletia a sua atitude no corpo
- As alunas estavam presentes e expressivas. Contavam a história com o seu corpo e expressão facial

Apêndice K – Vídeo da aula do 2º Período

2 – Vídeo de uma aula de preparação para o teste do 2º Período

Apêndice L – Aula do 2º Período registo escrito

Bloco de aulas 2º período

Aula de teste desenhada pela Prof. Titular

➤ **Demi-pliés**

Música	Descrição do exercício	Observações
4/4 <i>Adagio</i>	Posição inicial: 1ª posição	Bras bas
1 – 2		Alongé
3		1ª posição
4		2ª posição
1 – 4	<i>Demi-plié</i>	
5 – 6	<i>Elevé</i>	<i>Arrondi</i>
e	1ª posição	
7 – 8	<i>Elevé</i>	<i>Alongé</i>
9 - 12	<i>Grand – plié</i>	Braços vai por 5ª posição
13 - 14 15	<i>Port de bras devant</i>	
- 16	<i>B. Tendu à la seconde</i>	2ª posição
1 – 4	<i>Demi-plié</i>	
5 – 6	<i>Elevé</i>	<i>Alongé</i>
e	1ª posição	
7 – 8	<i>Elevé</i>	<i>Arrondi</i>
9 – 12	<i>Grand-plié</i>	Braço vai por 5ª posição
13 – 15	3 <i>elevés</i>	
e 16	<i>Degagé à la seconde</i> para 4ª posição	
1 – 8	2 <i>Demi-pliés</i>	2ª posição
9 – 11	<i>Grand-plié</i>	<i>Port de bras</i> para 1ª
12		5ª posição
13 – 16		4ª <i>Port de bras</i>
e	<i>Degagé devant</i> para 5ª posição	
1 – 8	2 <i>Demi-pliés</i>	
9 – 11	<i>Grand-plié</i>	
12	<i>Elevé</i>	
13 – 16	<i>Cambré</i>	Braço de 2ª para 5ª por fora
1 – 14	Equilíbrio 5ª posição na ½ ponta	5ª posição
15		2ª posição <i>alongé</i>
16		<i>Bras bas</i>

➤ **B. Tendu + B. Jeté**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 – 2 3 4		Alongé 1ª posição 2ª posição
1 – 2 3 – 4 5 – 6 7 e 8	2 <i>B. Tendus Devant</i> 2 <i>B. Tendus à la Seconde</i> 2 <i>B. Tendus Derrière</i> <i>Degagé à la seconde</i> <i>Pour le pied</i> Fecha 5ª posição <i>devant</i>	
1 – 3 4 5 – 8 9 – 11 e 12 13 14 15 – 16	3 <i>B. Tendus derrière croisé para a barra</i> <i>Demi-plié</i> % <i>devant effacé</i> & <i>Ecarté derrière</i> <i>Vira en face</i> <i>B. Tendu devant c/ perna da barra</i> <i>B. Tendu à la seconde c/ perna fora da barra</i> <i>B. Tendu derrière c/ perna da barra</i> Fica 5ª posição	Braço vai subindo p/ 5ª posição Braço 2ª posição
1 – 4 5 6 7 8	% a começar atrás <i>Demi-plié</i> <i>Detourné</i> 5ª posição <i>pied-plat</i>	1ª posição 2ª posição
1 – 2 3 – 4 5 – 6 7 – 8 9 – 16	2 <i>B. Jetés</i> 3 <i>B. Jetés</i> <i>Developpé devant a 45°</i> <i>Developpé à la seconde a 45°</i> % <i>en arrière</i>	
1 – 4 5 6 7 e 8 9 – 14 E 15 e 16	% <i>à la seconde</i> <i>B. Jetés devant c/ perna da barra</i> <i>Passé par terre p/ b. jeté derrière</i> 1 <i>passé par terre</i> Fecha 5ª posição 12 <i>B. Jetés à la seconde</i> Fica <i>b. jetés a 45 graus</i> <i>Flic-flac sem rotação en dehors</i> Fica <i>à la seconde a 45 graus</i>	<i>Port de bras para 5ª</i> 1ª posição 2ª posição
1 – 2	Fecha 5ª posição	Bras bas

➤ **Rond de Jambe à Terre**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	Posição inicial: 1ª posição	Bras bas
1		Alongé
2	<i>Demi-plié</i>	1ª posição
3	<i>Degagé devant</i>	
4	<i>Demi rond de XXIXambé en dehors</i>	2ª posição
1 – 4	<i>2 rond de jambe en dehors</i>	
5 – 7	<i>3 rond de jambe en dehors</i>	
8	<i>Degage devant</i>	
9 – 10	<i>1 rond de XXIXambé en dehors em fondu</i>	Braço de 1ª para 2ª
11 – 14	<i>1 demi rond de jambe en dehors a 90º</i>	posição
15 – 16	<i>Pousa degagé à la seconde</i>	%
1 – 7	<i>7 rond de XXIXambé à terre</i>	
8	<i>Passé par terre devant a 90º</i>	
9 – 13	<i>Grand rond de jambe en dehors</i>	
14	<i>Degagé derrière</i>	
e 15	<i>Fouetté por fora da barra a acabar em degagé devant</i>	
e 16	Transfere para degage derrière	
1 – 31	<i>% en dedans</i>	
e 32	<i>Fica degagé derrière</i>	
1 – 4	<i>6º port de bras</i>	
5 – 8	<i>Cambré em degagé derrière en fondu</i>	1ª posição
e	<i>Transfere o peso para degagé devant</i>	5ª posição
9 – 12	<i>Port de bras devant em degagé devant en fondu</i>	1ª posição
13 – 16	<i>Cambré derrière em degagé devant</i>	5ª posição
1 – 2	<i>Rond de XXIXambé en dehors</i>	
3 - 4	<i>Fica degagé derrière</i>	
5 – 8	<i>Arabesque</i>	1º Arabesque
1 – 2	Fecha 5ª posição	<i>Bras Bas</i>

➤ **B. Fondu**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4 <i>Valsa</i>	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 – 2		Alongé
1 – 4 5 – 6 7 8 9 – 10 11 – 12 13 14 15 – 16	<i>Double B. Fondu devant na ½ ponta</i> <i>Demi rond de jambe a começar en fondu e a acabar esticado na ½ ponta</i> <i>Coupé devant c/ perna da barra</i> <i>Developpé à la seconde</i> <i>B. Fondu derrière croisé</i> <i>B. Fondu écarté derrière</i> <i>Coupé devant effacé</i> Vira por fora da barra em <i>sur le coup de pied</i> que vai acabar atrás Fica em <i>sur le coup de pied derrière</i>	De 1ª para 2ª posição 1ª posição, cabeça lado drt 2ª posição De 1ª para 2ª posição % 1ª posição 2ª posição
1 – 16	<i>% en dedans</i>	
1 – 7 E 8	Equilíbrio em <i>sur le coup de pied devant</i> Fecha 5ª posição <i>demi plié</i> perna dirt atrás Estica	1ª posição 2ª posição <i>Bras bas</i>

➤ **B. Frappé**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 – 2 3 E 4	<i>B. Glissé à la seconde na ½ ponta</i>	Alongé 1º posição 2ª posição, cabeça fora
1 – 2 3 – 4 5 – 8 E 9 E 10 E 11 12 13 – 14 15 16	2 <i>B. Frappé</i> 3 <i>B. Frappé</i> % <i>Double B. Frappé devant</i> <i>Piqué devant</i> <i>Double B. Frappé à la seconde</i> Fica à la seconde a 45º <i>Flic-flac en dehors c/ meia volta a acabar c/ a perna da barra derrière a 45º</i> <i>Coupé devant</i> <i>Developpé à la seconde</i>	Cabeça en face Vai p/ 1ª posição e acaba em 2ª posição 1ª posição 2º posição
1 – 16	% <i>en dedans</i>	
1 – 2 3 – 16	<i>Coupé derrière croisé</i> <i>Atitude croisé</i>	1ª posição 5ª posição
1 2	<i>Arabesque</i> Fecha 5ª posição <i>en face</i>	<i>Alongé</i> <i>Bras bas</i>

➤ **Rond de Jambe en L'air**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 2 - 3		Alongé
1 - 2 3 - 4 5 6 7 - 8 9 - 14 15 E 16 E	<i>Temps relevé</i> <i>Fica à la seconde a 90º</i> <i>Rond de jambe en l'air en dehors</i> <i>Rond de jambe en l'air en dehors en fondu</i> % <i>7 Rond de jambe en l'air en dehors</i> <i>Rond de jambe en l'air en dehors en fondu</i> <i>Estica à la seconde</i> <i>Pousa degage à la seconde</i> <i>Fecha 5º posição</i>	De 1ª para 2ª posição Bras bas Port de bras até 5ª posição
1 - 6 7 - 8 9 - 13 14 15 16	<i>Developpé devant effacé</i> <i>Passé</i> <i>Developpé écarté derrière</i> <i>Fecha 5ª posição atrás</i> <i>Demi detourné en dehors</i> <i>Fica 5ª posição</i>	2ª posição
1 - 31 32	% en dedans <i>Dégagé devant XXXIIfface en fondu</i>	5ª posição 2ª posição <i>Bras bas</i>
1 2	<i>Estica dégagé devant efface</i> <i>Fecha 5ª posição en face</i>	

➤ **Petit Battement**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 – 2		Alongé
3	<i>Elevé</i>	1ª posição
E	B. Glissé à la seconde	2ª posição
4	<i>Sur le coup de pied devant</i>	
E 1	1 <i>Petit Battement</i>	<i>Alongé</i>
2	<i>Sur le coup de pied devant</i>	<i>Arrondi</i>
E 3 - 4	%	
E 5 – 7	3 <i>Petit Battement</i>	2ª posição
8	<i>Sur le coup de pied devant</i>	Arrondi
9 – 16	%	
1 – 8	% <i>en dedans</i>	
9 – 15	7 <i>Petit Battement</i>	<i>Port de bras de 2ª p/ 5ª</i>
16	<i>Abre à la seconde</i>	2ª posição
E	<i>Fecha 5ª posição en face</i>	1ª posição
1	<i>Relevé 5ª posição</i>	
2	<i>Demi plié</i>	
3	<i>Retiré devant</i>	
4	<i>Demi plié</i>	
5 – 6	<i>Pirouette en dehors</i>	
7 – 8	<i>Fica em retire devant</i>	
E	<i>Fecha 5ª posição atrás</i>	
9 – 16	% <i>en dedans</i>	
1 – 15	Equilíbrio <i>retire devant</i> na ½ ponta	
E	Pousa 5ª posição à frente na ½ ponta	
16	<i>Retiré devant c/ meia volta</i>	
1	<i>Fecha 5ª posição atrás em demi-plié</i>	2ª posição
2	<i>Estica</i>	<i>Bras bas</i>

➤ **Adagio**

Música	Descrição do exercício	Observações
12/8 <i>Adagio</i>	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1 – 2		Alongé
1 – 4	<i>Grand soutenu devant</i>	De 1ª para 2ª posição
5 – 8	<i>Grand soutenu derrière c/ perna da barra</i>	%
9 – 12	<i>Grand soutenu à la seconde</i>	%
13	<i>Detourné en dehors</i>	1ª posição
14 – 16	<i>Port de bras devant</i>	De 2ª para 1ª posição
1 – 4	<i>Developpé devant</i>	1ª posição
5 – 8	<i>Demi rond de jambe en dehors</i>	2ª posição
E	<i>Passé devant</i>	1ª posição
9 – 12	<i>Developpé devant efface</i>	5ª posição
13 – 15	<i>Demi rond de jambe en dehors</i>	2ª posição no 15º tempo
16	Pousa <i>dégagé à la seconde</i>	
E	Fecha 5ª posição atrás <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1 – 4	<i>Developpé devant</i>	1ª posição
5 – 8	<i>Grand rond de jambe en dehors</i>	2ª posição
9	<i>Arabesque</i>	1ª posição
10 – 13	Mantêm o arabesque	<i>Arabesque</i>
14	Mantêm o arabesque	2ª posição
15	Fecha 5ª posição	
16	<i>Demi detourné en dehors</i>	
E	5ª posição <i>pied plat</i>	<i>Bras bas</i>
1 – 32	% <i>en dedans</i>	
E	Pousa <i>degagé derrière en fondu</i>	<i>Arabesque</i>
1	<i>Dégagé derrière</i>	
2	Fecha 5ª posição	<i>Bras bas</i>

➤ **Grand Battement**

Música	Descrição do exercício	Observações
4/4 <i>Marcha</i>	Posição inicial: 5ª posição	Bras bas
1		
2		<i>Alongé</i>
3		1ª posição
4		5ª posição
1 – 2	2 <i>Grand Battement devant</i>	
3 – 4	1 <i>Grand Battement devant c/ 1 piqué</i>	
5 – 8	% <i>à la seconde</i>	2ª posição
9 – 11	3 <i>Grand Battement devant XXXVfface c/ perna da barra</i>	5ª posição
12	<i>Vira en face</i> 5ª posição	2ª posição
13	<i>Demi plié</i>	
14 – 15	<i>Retiré devant c/ ½ volta e c/ perna da barra</i>	1ª posição
16	Fecha 5ª posição atrás	2ª posição
1 – 16	% <i>en dedans</i>	

Centro

➤ **Temps lié**

Música	Descrição do exercício	Observações
4/4 <i>Adagio</i>	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i>	Bras bas
1 - 2		
3 - 4		<i>Alongé</i>
1 – 8	<i>Temps lié devant a 90°</i>	
9 – 16	<i>Temps lié de côté a 90° en face</i>	
17 – 24	<i>Temps lie devant a 90°</i>	
25 – 32	<i>Temps lié de côté a 90° en face</i>	
1 - 32	% <i>en dedans</i>	

➤ **B. Tendu c/ B. Jeté e pirouettes de 5ª posição**

Música	Descrição do exercício	Observações
4/4 1 - 2 3 - 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i>	Bras bas Alongé 3ª posição braço drt frente
1 - 2 3 4 5 - 8 9 - 10 11 12 13 - 15 16	2 B. <i>Tendus devant</i> <i>Demi plié</i> 4ª posição <i>Degagé derrière</i> % <i>en dedans</i> 2 B. <i>Tendus à la seconde en face</i> <i>Demi plié</i> 2ª posição <i>Degagé</i> 3 B. <i>Tendus à la seconde</i> <i>Vira</i> 5ª posição <i>croisé</i> ponto 4	3ª posição braço esq frente 2ª posição 1ª posição 2ª posição
1 - 2 3 - 8 9 10 11 12 13 14 15 - 16	2 B. <i>Tendus c/ 1/8 de volta p/ ponto</i> 3 % ponto 2, 1 e 5 B. <i>Tendu à la seconde dessus</i> <i>Demi plié</i> 5ª posição <i>en face</i> <i>Retiré devant</i> <i>Demi plié</i> 5ª posição <i>Pirouette en dehors</i> <i>Demi plié croisé</i> ponto 4 Estica 5ª posição <i>croisé</i> ponto 4	1º B. tendu é dessus 3ª posição braço dirt frente 1ª posição 3ª posição braço dirt frente 1ª posição 3ª posição braço esq frente
1 - 2 3 e 4 5 - 8 9 - 12 13 e 14 E 15 e 16	2 B. <i>Jetés devant</i> 3 B. <i>Jetés devant</i> % <i>derrière croisé</i> % <i>à la seconde en face</i> 3 B. <i>Jetés à la seconde</i> <i>Fica à la seconde</i> 45º <i>Flic flac en dehors</i> Fecha 5ª posição <i>effacé</i> ponto 1	Muda os braços para 3ª posição braço dirt à frente a seguir ao tempo 4 2ª posição De 1ª posição p/ 2ª posição
1 - 2 3 - 8 e 9 - 10 11 - 12 13 14 15 e 16	2 B. <i>Tendus</i> ponto 1 % ponto 2, 3 e 4 <i>Demi plié</i> 5ª posição <i>en face</i> <i>Relevé</i> B. <i>Glissé à la seconde</i> a 45º <i>Demi plié</i> em 2ª posição <i>Pirouetté en dehors</i> <i>Demi plié</i> 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1 Estica 5ª posição	1ª B. <i>Tendus</i> é dessus 1ª posição 2ª posição 3ª posição braço drt frente 1ª posição <i>Demi seconde</i> <i>Alongé</i> <i>Bras bas</i>

➤ **Pirouettes de 4ª posição**

Música	Descrição do exercício	Observações
4/4 Marcha	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i>	Bras bas
1 - 2		Alongé
3 - 4		3ª posição braço dirt frente
E	<i>Demi plié 5ª posição en face</i>	
1 - 2	<i>Retiré devant</i>	1ª posição
3 - 4	<i>Demi plié 5ª posição</i>	3ª posição
5 - 6	<i>Pirouette en dehors</i>	1ª posição
7 - 8	<i>Demi plié 5ª posição croisé ponto 4</i>	1ª posição
9 - 10	<i>B. Tendu derrière croisé</i>	<i>Arabesque</i>
11 - 12	<i>4ª posição demi plié</i>	
13 - 14	<i>Pirouette en dehors</i>	1ª posição
15	<i>Demi plié 5ª posição</i>	<i>Demi seconde</i>
16	<i>Estica 5ª posição</i>	<i>Bras bas</i>
E 1	<i>Demi detournée en dehors</i>	1ª posição
2	<i>Demi plié 5ª posição ponto 1</i>	
3 - 4	<i>Developpé devant na ½ ponta</i>	3ª posição dirt em frente
5 - 6	<i>4ª posição, perna da frente en fondu</i>	
7 - 8	<i>Pirouette en dedans</i>	1ª posição
9 - 10	<i>Demi plié 5ª posição ponto 4</i>	<i>Demi seconde</i>
11 - 12		<i>Alongé</i>
13 - 16		<i>Bras bas</i>

➤ **Rond de Jambe à Terre**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4 <i>Adagio</i>	Posição inicial: 1ª posição <i>en face</i>	<i>Bras bas</i>
1		
2		<i>Alongé</i>
3	<i>Demi plié</i>	1ª posição
4	<i>Demi rond de jambe en dehors</i> perna esq	2ª posição
1 – 4	<i>2 Rond de jambe à terre en dehors</i>	(perna esquerda faz <i>rond de jambe</i>)
5 – 6	<i>1 Rond de jambe à terre en dehors</i> ponto 2	
7 – 8	<i>1 Rond de jambe à terre en dehors</i> ponto 6	
9 – 10	<i>1 Rond de jambe à terre en dehors</i> ponto 3	
11 – 12	<i>1 Rond de jambe à terre en dehors</i> ponto 7	
13 – 14	<i>1 Rond de jambe à terre en dehors</i> ponto 4	
15	<i>Demi plié</i> 4ª posição	5ª posição, cabeça lado esq
16	<i>Degagé devant</i>	2ª posição, cabeça frente
1 – 2	<i>1 Rond de XXXVIIIambé à terre</i> ponto 8	
3 – 4	<i>1 Rond de XXXVIIIambé à terre</i> ponto 1	
5 – 6	<i>1 Rond de XXXVIIIambé à terre</i> ponto 5	
7 – 8	<i>1 Rond de XXXVIIIambé à terre</i> ponto 5	
1 – 6	<i>1 Grand Rond de jambe a 90° en dedans</i>	
7	Sobe à ½ ponta c/ perna <i>devant</i>	
8	Fecha 5ª posição ponto 2	
9 – 16	<i>6° Port de bras</i>	
1	4ª posição <i>effacé</i> ponto 6	1ª posição, Cabeça lado drt
2	<i>Degagé derrière</i> ponto 6	1º <i>arabesque</i> , Cabeça frente
3 – 5	<i>Arabesque effacé</i>	
6	Sobe à ½ ponta	
7	Fecha 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	
8	Pousa <i>degagé en fondu</i> ponto 2	5ª posição Braço drt em 5ª, braço esq em 1ª posição
1	Estica <i>degagé</i>	2ª posição
2	Fecha 5ª posição	<i>Bras bas</i>

➤ **Battement Fondu c/ Rond de Jambe en L'air**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4 Valsa 1 – 2	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i> <i>Alongé</i>
1 – 2 3 – 4 5 – 8 9 – 10 11 – 12 13 14 15 – 16	1 B. <i>Fondu devant croisé pied plat</i> 1 B. <i>Fondu devant croisé na ½ ponta</i> % <i>derrière croisé</i> 1 B. <i>Fondu à la seconde en face</i> % c/ outra perna <i>Coupé devant en face</i> <i>Pas de bourré</i> 5ª posição <i>en face</i> na ½ ponta	3ª posição esq em frente 2ª posição 3ª posição esq em frente, cabeça drt 1ª posição
E 1 – 2 3	Abre <i>à la seconde</i> c/ perna esq 2 <i>Rond de XXXIXambé en l'air</i> na ½ ponta 1 <i>Rond de XXXIXambé en l'air</i> na ½	2ª posição Cabeça esq
E 4 5 – 6	ponta que acaba <i>en fondu</i> <i>Pas de bourré</i> (acaba drt frente) <i>Rond de XXXIXambé en dehors</i> a 45° na	1ª posição 2ª posição
E 7 E 8	½ ponta Fecha 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1 <i>Petit développé p/ degagé devant en</i> <i>fondu</i> c/ inclinação de tronco	1ª posição, cabeça esq 3ª posição braço drt frente

➤ **Frappés + Petit Battement**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4 1 2 3 E 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i> <i>Alongé</i> 1ª posição 3ª posição drt em frente
E 1 – 2 3 – 6 7 E 8 9 – 13 14 15 – 16 1 – 16	1 <i>Glissade en tournant en dedans</i> em direção ao ponto 8 % 2 <i>Glissade en tournant en dedans</i> em direção ponto 8 Fica 5ª posição na ½ ponta Abre <i>à la seconde</i> na ½ ponta Coloca <i>sur le coup de pied devant</i> 5 <i>Petit Battement</i> <i>Sur le coup de pied devant en fondu</i> <i>Pas de bourré</i> % para o outro lado	1ª posição 2ª posição 3ª posição, braço esq frente 1ª posição

➤ **Grand-Battement**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4 Mazurka	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i>
1 – 2 3		<i>Alongé</i>
1 – 3 4 5 – 6 7	3 Pas de valse Piqué 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2 2 <i>Grand-battement devant c/</i> acento dentro 1 <i>Grand-battement acento dentro c/ passé par terre</i> a acabar <i>degagé derrière en fondu</i>	<i>Demi seconde</i> Braço esq em 5ª, drt em 2ª Acaba c/ braço em <i>arabesque</i>
E 8 9 – 10		Braço drt em 5ª, esq em 2ª
11	2 <i>Grand-battement devant effacé c/</i> acento dentro 1 <i>Grand-battement devant efface</i> acento dentro c/ <i>passé par terre</i> a acabar em <i>degagé derrière en fondu</i>	Acaba c/ braço em <i>arabesque</i>
E 12 13 – 14		Braço drt em 5ª, esq em 2ª
15 – 16	2 <i>Grand-battement écarté devant c/</i> acento dentro <i>Relevé</i> 5ª posição	
1 – 14 15 e 16	% c/ <i>grand battement derrière</i> <i>Demi detourné en dehors</i> 5ª posição ½ ponta	5ª posição

➤ **Adagio**

Música	Descrição do exercício	Observações
12/8	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i>
1 – 2		
3 – 5	<i>3 pas jeté en avant</i>	
6 – 7	Anda para o lugar	
8	5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	
1 – 4	<i>Grand plié</i>	
5 – 8	<i>Elevé</i> 5ª posição	5ª posição
e		Braços abrem por fora até <i>bras bas</i>
9 – 12	<i>Developpé devant croisé</i>	Braço esq 5ª, drt 2ª
13 – 14	<i>Passé devant</i> ponto 5	posição
15 – 16	<i>Developpé devant effacé</i> ponto 1	5ª posição
E	Fecha 5ª posição <i>effacé</i> ponto 1	Braço esq 5ª, drt 2ª
		posição
1 – 6	<i>Ecarté derrière</i>	<i>Bras bas</i>
7	Sobe à ½ ponta	
8	Fecha 5ª posição <i>croisé</i>	Braço drt 5ª, esq 2ª
e		posição
9 – 11		
12	<i>Degagé derrière croisé</i>	<i>Bras bas</i>
13 – 16	<i>Arabesque</i>	Braço drt 5ª, esq 2ª
E	Fecha 5ª posição <i>en face</i> ponto 5	posição
		4º <i>port de bras</i>
1 – 4	<i>Developpé devant</i>	
5 – 8	<i>Grand rond de jambe en dehors</i>	4º <i>arabesque</i>
E	Fecha 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	
9	<i>Demi plié</i> 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	
10	<i>Degagé devant en fondu</i>	De 1ª para 2ª posição
11	<i>Temps lié para attitude</i>	
12 - 14	<i>Fica attitude croisé</i>	<i>Bras bas</i>
16	Estica <i>arabesque</i>	
E	Fecha 5ª posição <i>croisé</i>	1ª posição
		Braço esq em 5ª, drt em 2ª
1 – 2	<i>Degagé devant effacé</i> ponto 1	
3	<i>Demi plié</i> 4ª posição ponto 8	<i>Arabesque</i>
4	Estica <i>degagé derrière</i>	<i>Bras bas</i>
5 – 10	<i>Arabesque effacé</i>	
11	Sobe à ½ ponta em <i>arabesque</i>	Braço esq em 5ª, drt em 2ª
12	<i>Tombé coupé derrière croisé</i> ponto 1	1ª posição, cabeça ponto 5
13 – 14	<i>Bourrés</i> em direção ao ponto 6	<i>Arabesque</i>
15	<i>Bourrés</i> c/ ¼ ponta a acabar no ponto 1	
E 16	Pousa <i>degagé derrière en fondu</i>	Cabeça ponto 5
		Braço esq em 1ª, drt em 2ª
		Braço esq em 5ª, drt em 2ª
		5ª posição
		3º <i>arabesque</i>

Allegro

➤ *Petit Saut*

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4 1 - 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i>
1 - 2 3 e 4 5 - 8 9 10 - 12 E 13 14 - 16 1 - 16	2 saltos em 1ª posição ponto 5 3 saltos em 1ª posição % à 2ª posição <i>Soubresaut en avant</i> Estica lentamente as pernas em 5ª posição <i>Demi-plié</i> <i>Changement de pied de coté</i> para ponto 8 Estica lentamente as pernas em 5ª % c/ <i>soubresaut en arrière</i>	<i>En face</i> <i>Demi seconde</i> O último fecha 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2 3º arabesque <i>Bras bas</i>

➤ *Echappés*

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4 1 - 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i>
1 - 2 3 - 4 5 - 6 7 - 8 9 - 10 11 - 12 13 - 14 15 e 16	<i>Echappé battu</i> ponto 5 2 <i>Changement de pied</i> <i>Echappé battu</i> Fica em 5ª posição ponto 2 <i>Echappé</i> 4ª <i>croisé</i> ponto 2 <i>Echappé battu à la seconde</i> a acabar em <i>sur le coup de pied derrière</i> ponto 5 <i>Pas de bourré</i> <i>Pas de bourré en tournant</i> 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1	<i>Demi seconde</i> <i>Bras bas</i> <i>Demi seconde</i> <i>Bras bas</i> Braço esq 1ª; braço drt 2ª <i>Demi seconde</i> e acaba drt em 1ª; braço esq em 2ª 1ª posição <i>Bras bas</i>

➤ **Assemblés**

Música	Descrição do exercício	Observações
6/8 Gallop 1 – 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1	<i>Bras bas</i>
1 2 3 – 4 5 6 7 – 8 9 – 16	<i>Assemblé dessus</i> ponto 5 <i>Soubresaut</i> <i>Duplo assemblé dessus</i> <i>Assemblé devant croisé</i> ponto 1 <i>Assemblé devant effacé</i> ponto 2 Fica em 5ª posição % <i>en dedans</i>	<i>Alongé no 2º assemblé</i> Braço drt 2ª, braço esq 1ª <i>Bras bas</i>

➤ **Pas de bourrés c/ ballonés**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4 1 – 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1	<i>Bras bas</i>
1 – 2 3 – 4 5 – 6 7 – 8 9 – 12 13 – 14 15 – 16 E 1 – 4 5 – 6 7 – 8 9 – 11 12 13 – 14 15 – 16	<i>Pas de bourré</i> ponto 5 <i>Pas de bourré</i> <i>Ballonné à la seconde dessous</i> <i>Pas de bourré</i> <i>2 Ballonnés à la seconde dessous</i> <i>Assemblé dessous</i> ponto 2 Fica 5ª posição <i>Petit développé devant effacé</i> ponto 1 <i>1 Pas de bourré ballotté</i> completo <i>1 Pas de bourré ballotté en arrière</i> <i>Ballonné devant effacé</i> ponto 1 <i>3 Ballonnés devant effacé</i> ponto 1 <i>Assemblé</i> fecha atrás <i>Demi detournée en dehors</i> <i>Demi-plié</i> 5ª posição ponto 2	Começam em 1ª acabam em 3ª em 3ª 2ª posição Começam em 1ª acabam em 3ª De 1ª abre p/ 2ª posição no ar <i>Bras bas</i> Braço esq em 1ª, braço drt em 2ª Vai trocando o braço que está em 1ª Braço esq 1ª, braço drt 2ª <i>Bras bas</i> 1ª posição

➤ **Sissone tombé**

Música	Descrição do exercício	Observações
6/8	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 2	<i>Bras bas</i>
1 – 4		
1 – 2	<i>Sissone tombé en avant</i>	De 1ª para 3º <i>arabesque</i>
3 – 4	Estica lentamente as pernas em 5ª	<i>Bras bas</i>
5 – 8	%	
9 – 16	% <i>dessus de côté</i>	De 1ª para 2ª
1	<i>Sissone fermé devant croisé</i> ponto 2	1º <i>arabesque</i>
2	<i>Fica em demi-plié</i>	
3	<i>Sissone fermé devant effacé</i> ponto 1	2º <i>arabesque</i>
4	<i>Estica em 5ª posição</i>	<i>Bras bas</i>
5	<i>Sissone fermé devant croisé</i> ponto 1	1º <i>arabesque</i>
6	<i>Fica em demi-plié</i>	
7	<i>Sissone fermé devant effacé</i> ponto 2	2º <i>arabesque</i>
8	<i>Estica em 5ª posição</i>	<i>Bras bas</i>
1	1 <i>sissone fermé dessous</i> ponto 3	Braço esq em 1ª, drt em 2ª
2	1 <i>sissone fermé dessus</i> ponto 3	Troca os braços
3 – 4	<i>Estica em 5ª posição</i>	<i>Bras bas</i>
5	1 <i>sissone fermé de côté</i> s/ trocar de perna ponto 4	Braço drt em 1ª, esq em 2ª
6	1 <i>sissone fermé dessus</i> ponto 4	Troca os braços
7 – 8	<i>Estica em 5ª posição</i>	<i>Bras bas</i>

➤ **Sissone c/ pas de chat (Diagonal)**

Música	Descrição do exercício	Observações
3/4 Grande valsa 1 – 4	Posição inicial: 5ª posição <i>croisé</i> ponto 1	<i>Bras bas</i>
1 2 3 – 6 7 8	Grand sissone ouvert Pas de chat % Passo 5ª posição <i>croisé</i>	1º <i>arabesque</i> 1ª posição 1ª posição 5ª posição

➤ **Entrechat quatre**

Música	Descrição do exercício	Observações
2/4 1 – 4	Posição inicial: 5ª posição ponto 5	<i>Bras bas</i>
1 2 3 - 4 5 – 6 7 – 8 9 – 16	<i>Soubresaut</i> <i>Entrechat quatre</i> % <i>Echappé battu</i> Estica 5ª posição %	<i>Demi seconde</i> <i>Bras bas</i>

Apêndice M – Registo conversa informal com as alunas

Conversa informal com as alunas após a leção da aula 9, no dia 3 de Abril.

A aluna 3, por motivos de doença não participou na aula, no entanto a pedido da professora estagiária anotou as correções das colegas e no final da aula partilhou-as. No decorrer desta partilha iniciou-se uma conversa também sobre a nossa temática, que se segue transcrita de seguida.

Local: Estúdio da Escola da DanceSpot

Data: 3 de Abril

Professora estagiária: Marta Almeida

Alunas presentes: Alunas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

* * *

Marta Almeida (MA): Vou aproveitar Aluna 3 (A3) o facto de teres estado de fora, se podias partilhar connosco, com a maior das sinceridades, se notas alguma diferença nas tuas colegas quando elas aplicam o trabalho do olhar que temos estado a desenvolver?

A3: Ai, noto noto!

MA: Que bom! É que nesta fase, ainda não sei se vocês todas sentem sempre no corpo a forma como devem aplicar estas correções e quando. É por isso que por vezes se calhar acham que já é suficiente, mas para quem está de fora ainda não é. É por isso que é tão bom ter um olhar exterior de alguém que depois nos possa partilhar o que viu do nosso trabalho.

A3: Eu fiquei chocada com a quantidade de correções que eu tenho aqui escritas, da quantidade de coisas que se vê de fora. Acho que estas coisas que vos disse, tanto para vocês como para mim são correções essenciais. E acho que sim que o olhar, vai ser uma coisa que nos vai ajudar muito, que nos vai ajudar a movimentar.

MA: Ainda bem! Claro que o que pretendo desenvolver com vocês do vosso, não é algo que eu ache que chegava aqui e do dia para a noite vocês faziam logo como eu tinha pedido. É preciso trabalho e experimentar várias vezes, até um dia vocês sozinhas serem capazes de identificar quando estão a aplicá-lo ou não, se estão presentes no vosso olhar, se estão a projetá-lo, etc. Eu quero é que vocês percebam a importância e que vejam a diferença que faz, e por isso foi tão bom a A3 ter ficado hoje a ver-vos. Porque eu vejo a diferença quando vocês estão presentes no vosso olhar e quando aplicam as correções e a diferença que faz no vosso movimento.

Também falei com a professora Sofia e ela também vê a diferença, mas o importante aqui é que vocês vejam e acima de tudo sintam. Querem partilhar mais alguma coisa, de alguma diferença que tenham sentido hoje na aula?

Aluna 1 (A1): Eu não sei se tem haver com o olhar, mas eu acho que quando eu sorrio na aula eu sinto que é mais fácil. É melhor, sabe melhor.

A3: Eu acho que pensar no olhar, me ajuda a despreocupar-me mais a decorar os exercícios, e me ajuda a decorar de outra forma. Ajuda-me mais a focar-me mais no que tenho que fazer e na forma como tenho que fazer.

MA: Eu acho que isso poderá resultar do facto de o olhar, para mim estar conectado com o sentir também. Ou seja, se tiveres com o olhar preso ao espelho estás sempre agarrada à tua imagem e aquilo que estás a ver e se estás a gostar do que estás a ver ou não. Enquanto, se eu fizer por exemplo um port de bras e fizer a coordenação certa do olhar, eu não vou poder estar sempre a olhar para o espelho para corrigir, e por isso vou estar mais consciente e alerta ao que estou a sentir no meu corpo.

E acho que isso também poderá ter a ver com o que disseste A1, porque a verdade é que quando uma pessoa sorri, não está assim, pois não? (olha a sorrir para o chão) Uma pessoa, geralmente, quando sorri está mais assim (sorri a olhar em frente e para as alunas), mais presente, mais comunicativa.

Mas ao fim de três dias de aula, houve coisas muito melhores hoje. Aluna 4 (A4) e aluna (2) foi melhor hoje. Aluna 8 (A8) já falámos da atenção que tens que ter nalguns momentos que parece que desligas da aula, e isso se reflete no olhar e na tua apresentação. E cuidado aluna 6 (A6) olhas muito para o chão e aluna 7 (A7) também há muitos momentos em que tens tendência a olhar para o chão.

A3: Ah e verdade, A7 uma coisa que eu acho que não te esta a favorecer são as tuas mãos. Estão a ficar penduradas.

A2: Pois, eu vi a professora Vanda a fazer assim para nós. (A aluna com o braço esticado à frente puxa o seu pulso de forma a alongar o braço todo e por fim a sua mão) Para alongarmos a mão.

MA: Sim, é porque realmente muitas vezes os vossos braços estão um pouco pendurados e sem vida. Eles têm que ter sempre uma direção no espaço. E mais uma vez essa também foi uma das razões para ter escolhido trabalhar o olhar porque acho que influencia o corpo todo.

Porque ora pensem lá, eu acho que não é possível fazer um arabesque longo em que dou uma direção ao meu braço se estiver assim (demonstra um arabesque com a cabeça pendurada para baixo).

(As alunas riem)

Mas se eu estiver assim (demonstra um arabesque com o braço em frente e a cabeça em frente), em que dou uma direção com o meu olhar, parece que tudo acaba por acontecer e o meu corpo segue esta mesma direção e abre-se no espaço.

Eu acho que é quase impossível trabalhar o olhar sem trabalhar a expressão do resto do corpo, mas talvez seja possível eu trabalhar o resto do corpo tecnicamente sem qualquer expressão no olhar. Agora o que é que é mais interessante?

A3: Eu acho que é trabalhar os dois em conjunto.

(Alunas concordam)

A1: Ah e eu nunca tinha reparado que olhava para os meus pés no espelho, nunca. Mas é que eu sabia que olhava, mas é estranho.

A2: Sim é como quando dizes “Não olha para o chão, porque é que estas a olhar para o chão?” e tipo eu nem reparo que estou a olhar para o chão.

A3: Exato!

A1: Pois, é isso, mas ao mesmo tempo estou consciente.

A2: Sim, eu posso estar a olhar, e estou a olhar, mas ao mesmo tempo não reparo que estou a olhar para o chão.

MA: É normal, já estão tão habituados a fazer dessa forma que já nem reparam. E depois estão tão concentradas no que estão a fazer com as vossas pernas que se esquecem do resto.

A6: Eu quero dizer uma coisa. Às vezes tu dizes para eu olhar para aqui (faz 1ª posição com o braço esquerdo e inclina a cabeça para o lado direito) mas eu sinto-me com mais equilíbrio quando estou a olhar para o chão.

A7: Eu também!

MA: Eu sei. Mas é uma questão de prática. Vocês agora estão habituadas a olhar para o chão, a ter a cabeça estática e encontraram o vosso ponto de equilíbrio assim. Agora tem que encontrar o ponto de equilíbrio da outra forma.

A7: Pois...

MA: Não se esqueçam disto que falámos, e vão pensando nas coisas que temos estado a trabalhar mesmo quando não sou eu a dar aula. E agora temos que ir andando por isso obrigada e até amanhã meninas.

Alunas: Até amanhã!!

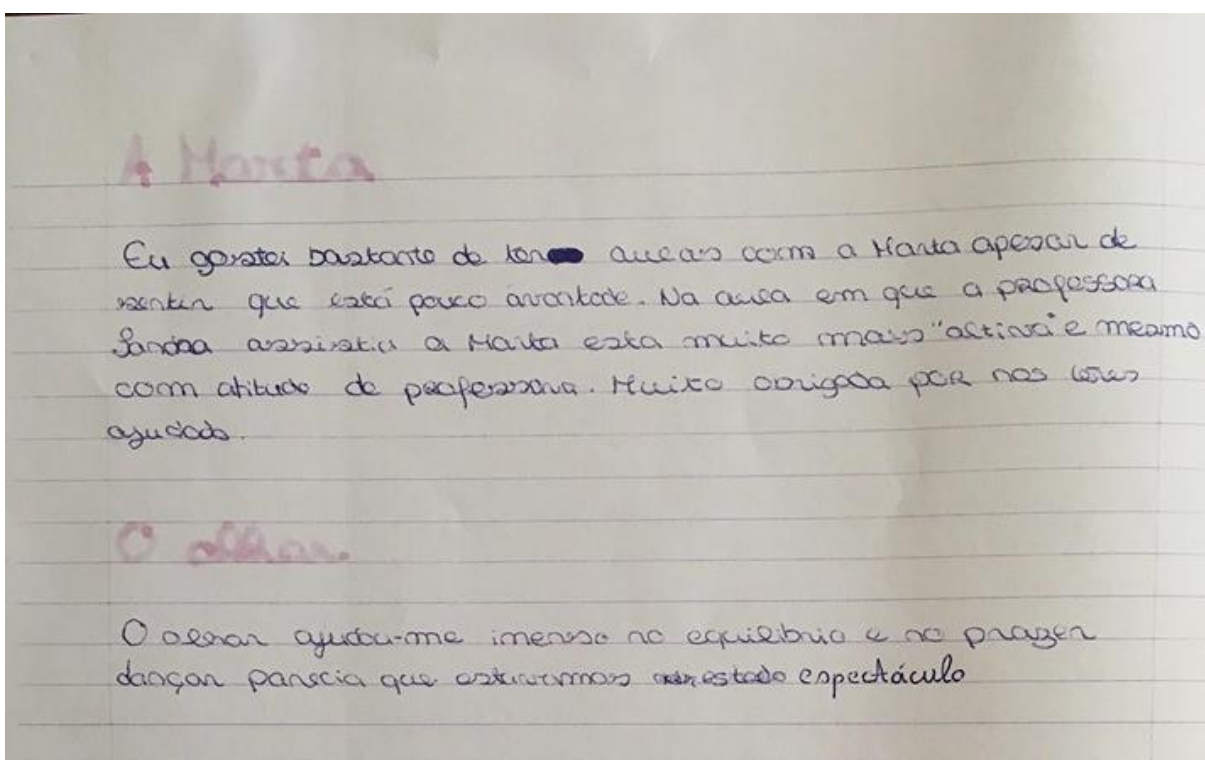
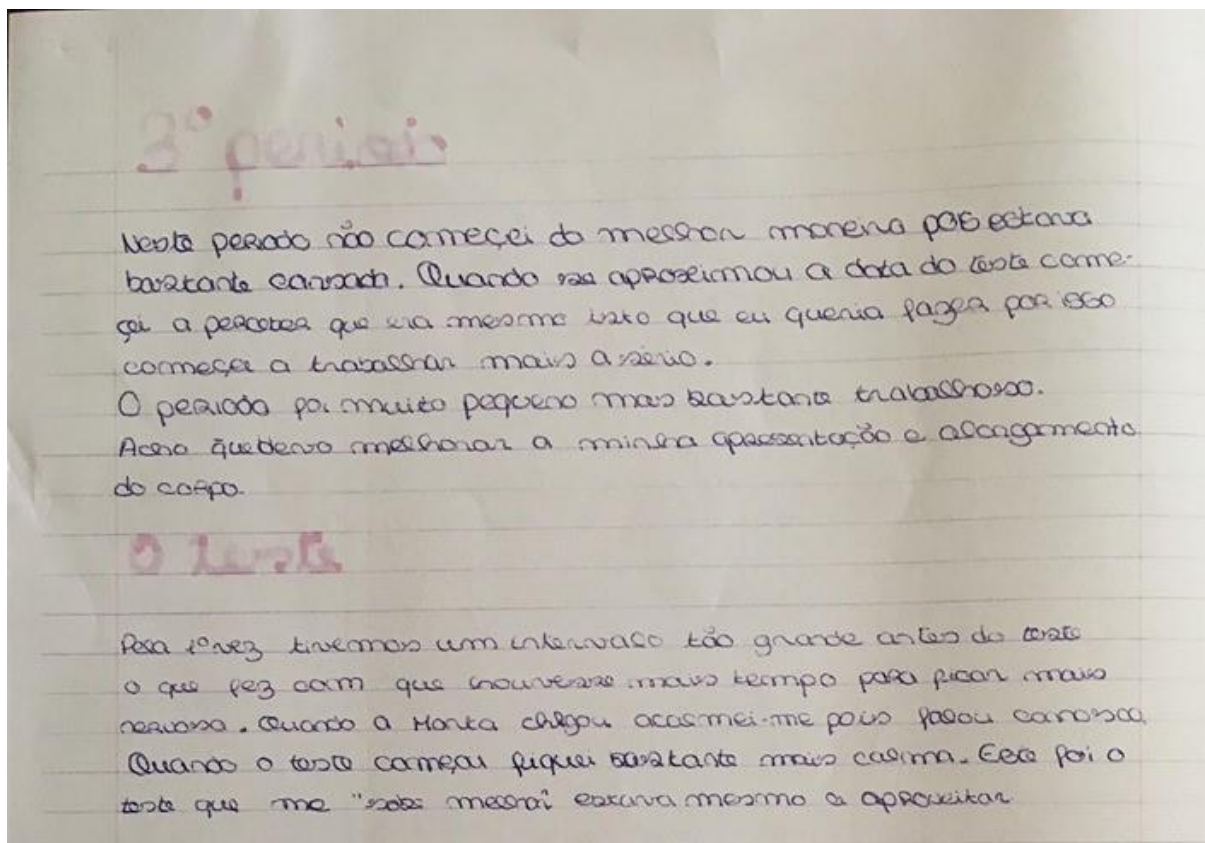
Continua com conversa informal sobre outras atividades da escola.

Apêndice N – Vídeo da aula do 3º Período

3 – Vídeo de uma aula de preparação para o teste do 3º Período

Apêndice O – Composições final ano letivo

❖ Aluna 1



❖ Aluna 2

3º Período

Este período, na minha opinião, correu um pouco melhor do que o período passado mas mesmo assim não foi suficiente.

As minhas dificuldades foram e são:

- o esticar dos pés,
- o esticar dos tornozelos;
- os braços;
- a colocação;
- garra e persistência.

Com o final do ano acabo de perceber muitas coisas mas a frase que ajudou a descrever isso foi a seguinte:

→ Não vale apenas dançar por dançar mas sim dançar por e com alegria, divertimento, prazer e expressão.

Teste

O teste correu melhor do que estava à espera.

Neste teste senti que estávamos a dançar mais em conjunto em certos momentos, "corpo de baile", e também, senti que estávamos mais calmas.

No geral acho que correu bem para todas nós, e, foi uma alegria e inspiração dançar para um público.

Bons feios, professora!! ♡♡
Obrigada por estes 3 anos.

Olá professora Marta!!

Ter ao longo deste ano, ouvir as correções, outras maneiras de ensinar e explicar.

Com tantas correções, as que me fizeram mais sentido foram:

- olhar através de algo;
- acompanhar o movimento com o olhar;
- a relação de os pés com as pernas;
- esticar a perna de apoio.

Obrigada por tudo!! ♡♡

É na minha opinião, acho que tivemos muita sorte com uma estagiária que nos ensinou.

❖ Aluna 3

3º Período

O meu 3º período foi repleto de conquistas e muitos desafios. Estou sempre dedicada de coração e alma à dança. Acho que neste período comecei a interiorizar muito mais a música, coisa que me ajuda também na parte técnica. Senti-me mais em grupo e sentia falta da ~~companhia~~ nas pontas. Gostei do companheirismo que todas tivemos para com as outras. Sinto-me cada vez mais inspirada por toda a dedicação e carinho com que a professora Sofia ensina. Senti-me verdadeiramente completa e sinto que tudo o que fiz deu frutos.

Teste

Os meus nervos estavam muito bem controlados. Estava receosa nas pontas pela nova adaptação mas correu bem. O teste passou (para mim) num minuto. Gostei bastante do nosso trabalho em conjunto e da nossa evolução individual. Não contive a emoção, mas foi o teste mais bonito que fizemos.

Querida Marta,

sempre foi uma grande ajuda. Identifiquei-me bastante, o que me ajudou ~~bastante~~ muito na minha expressividade.

A Marta influenciou a minha expressividade, ensinando-nos e aprofundando a nossa maneira de conhecer o olhar.

O olhar foi um fator essencial, na minha maneira de dançar e apreciar a dança.

Obrigada por ser tanto uma de nós como um exemplo.

Para além de ser muito trabalhadora e muito dedicada e isso é uma característica incrível.

Fiquei muito contente ao saber que a Marta nos ia acompanhar durante o ano inteiro. Foi uma experiência diferente e que me deu a perceber outros mundos.

Boas Férias,

❖ Aluna 4

3.^o Período

Na minha opinião, o meu terceiro período correu muito bem. Tive um empaveste duas semanas antes do exame mas tudo se resolveu com muita calma. Eu acho que trabalharei com muito esforço e dedicação. Tenho muita consciência que ainda falta melhorar muita coisa, mas foi bom.

Exame (teste)

Correu muito bem para o que eu estava à espera, foi uma alegria ter tido público para dançar para ele. Tivemos momentos muito bons em grupo e senti muito mais segurança em nós. No geral, estivemos muito bem tirando uma coisa a outra, mas já é normal.

3.^o ano

O meu terceiro ano, não começou logo muito bem com uma lesão mas tudo se resolveu. Entre o primeiro período e o segundo período senti uma grande diferença, na minha expressão, nas linhas do meu corpo, o movimento que atravessa o corpo e o grande fontinho mágico. No terceiro período estava mesmo muito bem, à vontade que eu tinha de estar ali a dançar, o trazer, foi uma experiência muito boa, mas com trabalho e dedicação chegamos onde queremos.

Olá professora Marta!!

foi uma experiência muito boa.

Ouvir outras correções, outras maneiras de explicar.

Uma das correções que me fez mais sentido:

- foi a do olhar - olhar para além de mim no espelho ou olhar só para além de algo.

O que devo continuar a melhorar?

- o grande pontinho mágico;
- o movimento que atravessa o corpo;
- não esquecer de esticar os pés (porque às vezes esqueço-me, mas já estou melhor).
- a relação de esticar os pés com as pernas

❖ Aluna 6

3º período

→ Neste 3º período senti-me mais concentrada, mas ainda tenho muito que melhorar, nomeadamente a colocação, o virar a anca da perna de dentro da barra, o meu braço direito, o equilíbrio, o encaixar das pernas, a altura das ancas, o rodar e o esticar dos pés, o pé de apoio no centro, a altura da cabeça... Apesar de tudo acho que este período me correu bem.

o teste

→ Apesar de tudo, o teste não me correu assim muito mal. Houve algumas coisas que podiam ter corrido muito melhor, como por exemplo as pivottes das pontas, tanto as de quinta quanto as de quarta. No arabesque do rodar-atrás da barra, senti que a minha perna estava leve e consegui subi-la melhor. Quando começamos a fazer os pliés, as minhas mãos, ou melhor, os dedos estavam meio a tremer, mas logo que respirei ficaram mais aliviadas. A barra no geral até correu bem ao início um pouco nervosa, mas depois logo passou. O mesmo aconteceu no centro! Assim que entramos para fazer o primeiro exercício, fiquei novamente nervosa, mas depressa me passou. Eu dei o meu máximo e fiz o melhor que pude.

a Marta

→ Neste 3º ano não tivemos apenas direito a uma professora, mas sim a duas. A professora Marta também me ajudou muito. Sempre que me lembro de uma correção que não só a Marta, mas também a professora Sofia*! Ao longo deste ano, a professora Marta falou-me bastante do olhar! Foi também uma grande ajuda.

* me dá, faço-a.

❖ Aluna 7

O meu 3.º trimestre

Este período correu-me bem, muito melhor do que os outros. Senti-me confiante, apesar de eu torcido o pé. Mas, recuperei e continuei o caminho.

No teste, a turma toda, estava a sentir-se nervosa, depois passou... Eu acho, que correu-me bem a barra, as "firmezas" nas pentas e a expressão "Alano", que devo melhorar, os "arabescos", a cabeça (ao respirar), os braços e o "ondear".

Obrigada, professora Sofia e professora Marta por estarem sempre ao nosso lado e a apoiar-nos! 😊💕

Boas Férias

A professora Marta

A Marta, foi de facto, uma boa estagiária e uma boa amiga. ajudou-nos na expressão, no foco na transferência de peso. Durante o teste, a professora Marta apoiou-nos e deu-nos frases inspiradoras como: aproveitem e divertam-se.

Espero que tenhas a felicidade que nós todas temos: a felicidade, a alegria de termos-te ao nosso lado.

Obrigada!

Boas Férias

❖ Aluna 8

O 3º Período

Neste 3º Período iniciei o meu trabalho sabendo que tinha de dar tudo para melhorar a minha nota do 2º Período. Por isso tentei que a avaliação anterior não me desmotivasse e assim foquei-me em dar o meu melhor.

O que tenho de melhorar

- Colocação das omoplatas
- An de or da perna em arabesque
- Expressão

O Teste

O teste correu bem.

No início estava um pouco nervosa mas com o passar do tempo ganhei confiança, descontraí, e foquei-me no que tinha para fazer e tentei dar tudo por tudo para subir a minha nota.

A Marta

A Marta ajudou-nos em muitas aspetos, tais como:

- O olhar
- A expressão
- O foco

O trabalho da professora Marta é muito bom, e criamos uma relação muito boa, não só como professora e alunas, mas também como amigas.

És uma inspiração para nós e espero que sejas muito feliz.

Obrigada !!

Gostei muito desta experiência !!

Anexos

Anexo A – Conteúdos Programáticos

EDCN

Conteúdos programáticos por Período

3º Ano B

Ano Letivo 2017-18

Objetivos:

Continuação do trabalho de fortalecimento muscular das pernas e da estabilidade do corpo.

Introdução da $\frac{1}{2}$ ponta nos exercícios no centro.

Aumento da velocidade do tempo musical na execução dos exercícios.

Alguns movimentos devem ser executados num 1/8 de nota (1 colcheia).

Introdução de alguns exercícios "en tournant", aprendizagem de "pirouettes" e de alguns saltos com "battu". Aprendizagem dos primeiros saltos nas pontas.

Desenvolvimento da coordenação dos movimentos em todas as partes da aula.

Trabalho da expressividade dos movimentos.

I PERÍODO

Barra

Grand Plié com port-de-bras

Battement tendu

. Executado 1/8 nota

. Battement tendu pour batterie

Rond de jambe: a 45° na $\frac{1}{2}$ ponta e em demi-plié

Battement Fondu: Double na $\frac{1}{2}$ ponta en face e nas pequenas poses

Battement Frappé:

. Executados 1/8 nota,

. Em $\frac{1}{2}$ pt e em todas as poses em todas as poses

. Battement Double Frappé terminando em demi-plié, en face

Flic flac en face (sem volta)

Pas tombé com deslocação, terminando, par terre

Rond de jambe en l'air, en dehors e en dedans terminando em demi plié

Battement relevé lent e battements développé en face e nas grandes poses na $\frac{1}{2}$ ponta (com relevé à meia ponta e na meia ponta).

Demi e grand rond de jambes a 90° de uma pose para outra en face.

Grand battement jeté passé par terre terminando à frente e atrás.

III port de bras com plié na perna base; come sem transferência de peso.

1 volta na $\frac{1}{2}$ ponta na V posição (détourné completo), virando pela barra e fora da barra.

Meia volta de tombé (a perna de trabalho na posição sur le cou-de-pied).

Preparação e pirouette da V posição

Centro

Grand Plié com port-de-bras

Battement tendu e battements tendu jeté en tournant en dehors e en dedans com $\frac{1}{8}$ e $\frac{1}{4}$ de volta.

Demi Rond de jambe a 45° em demi-plié.

Battement Fondu : double fondu a pied plat

Battement Frappé: a pied plat executado em $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$ de nota

Battement Double Frappé : terminando em Demi-plié en face e nas poses.

Petit Battement sur le cou-de-pied na $\frac{1}{2}$ ponta.

Pas Tombé com deslocação, terminando par terre e a 45°.

Pas Coupé na $\frac{1}{2}$ ponta (combinado com outros exercícios).

Petit temps relevé a pied plat

Battement Relevé Lent e Battement Développé en face e nas grandes poses

Grand Battement Jeté Passé par terre.

Demi e Grand Rond de Jambe Développé a 90 °, en face e de uma pose para outra.

III Port de Bras com Plié na perna base; com e sem transferência de peso.

Pas de Bourrée dessus e dessous.

Pas glissade en tournant com $\frac{1}{2}$ e 1 volta.

Soutenu en tournant com $\frac{1}{2}$ volta.

Preparação para Pirouette da IV posição en dehors e en dedans terminando na V posição.

Pirouette da II e da V posição en dehors e en dedans, terminando na V posição.

VI Port-de-Bras.

Adagio: inclui todas as poses já ensinadas, voltas nas duas pernas, pas-de bourrée e outros movimentos.

Allegro

Temps sauté na V posição com deslocação ao lado, à frente e atrás.

Changement de pieds, com deslocação ao lado, à frente e atrás.

Pas échappé na II e na IV posição, en tournant com $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ volta.

Double assemblé.

Pas de chat para a frente

Temps levé com a perna na posição sur le cou-de-pied.

Sissonne ouverte a 45° nas pequenas poses.

Sissonne fermé nas pequenas poses.

Petit e Grand Changement de pieds en tournant com $\frac{1}{4}$ de volta.

Forma cénica de sissonne I arabesque com pas courru.

Pas échappé battu da II posição.

Entrechat Quatre.

Pontas

Pas Echappé en tournant na II e IV posição com $\frac{1}{4}$ volta

Pas Assemblé Soutenu en tournant en dehors e en dedans $\frac{1}{2}$ volta e 1 volta.

Pas de Bourrée dessus-dessous:

Pas Glissade en Tournant com 1/2 volta

Pas Jeté nas poses em 45° terminando em $\frac{1}{2}$ plié.

Pas jeté Fondu na diagonal para a frente.

Preparação e Pirouette da V posição, en dehors e en dedans

Pas courru e **Pas de Bourré suivi** em todas as direções num tempo musical mais rápido.

Sissonne Simple en tournant en dehors e en dedans com $\frac{1}{4}$ de volta

Anexo B – Tabela de avaliação de Frequência

Classificação de frequência		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		Porcentagem
TÉCNICA 50%	Postura Apresentação	12,50%
	Alinhamento	12,50%
	Coordenação	12,50%
	Controlo	12,50%
LINHA ESTÉTICA FÍSICA 20%	Proporção estética	10,00%
	Flexibilidade	10,00%
DESEMPENHO MUSICALIDADE 20%	Expressão Interpretação Projeção	5%
	Dinâmicas	5%
	Recetividade à música	5%
	Perceção do espaço	5%
ATTITUDE PERANTE O TRABALHO 10%	Capacidade de trabalho Empenho	2,50%
	Assimilação dos conhecimentos Autonomia	2,50%
	Assiduidade	2,50%
	Comportamento	2,50%
		100,00%