



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

Da palavra ao movimento: O Sistema de análise textual  
de Stanislavsky nos processos de composição  
coreográfica, no âmbito da disciplina Oficina de Dança,  
do 1.º Ano de Dança do Balletatro Escola Profissional

Rita Saraiva Grade

Professora Doutora Madalena Xavier Silva

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

Setembro 2017



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

Da palavra ao movimento: O Sistema de análise textual  
de Stanislavsky nos processos de composição  
coreográfica, no âmbito da disciplina Oficina de Dança,  
do 1.º Ano de Dança do Balletatro Escola Profissional

Rita Saraiva Grade

Professora Doutora Madalena Xavier Silva

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

Setembro 2017

*Para todos os meus alunos.*

## **Agradecimentos**

Aos alunos do 1.º ano de Dança, do Balletatro Escola Profissional, pela generosidade de fazerem nosso um objetivo que era meu.

À minha Orientadora, Professora Doutora Madalena Xavier Silva, pelo exemplo de profissionalismo, coragem e de vida.

Aos Professores da Escola Superior de Dança pelo precioso contributo à minha formação.

Aos Professores Palmira Camargo, Paula Fidalgo e José Firmino Morais Soares pelas bases estruturantes da vontade.

Aos meus alunos da EdRG, pelos últimos dez anos de força nas pernas num Colectivo de sonhos, ideias e trabalho.

À Sofia Coutinho e Carolina Silva por terem sido o meu braço esquerdo e direito durante este processo.

Aos meus Colegas de Mestrado pelo companheirismo e amizade.

À minha Mãe, por ter sido sempre a luz que ilumina a minha vida, por nunca ter deixado de me apoiar, por estar comigo, lado a lado, em todas as horas.

Ao meu Pai, pelos seus ensinamentos de justiça, verdade e capacidade de trabalho. Pelo amor incondicional que lhe tenho.

À Joana, porque o amor de irmãs não tem medida.

Ao Ricardo, pelo que ainda está para vir.

## Resumo

O Relatório de Estágio, que ora se apresenta, surge como reflexão final da investigação-ação desenvolvida no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e Estágio II, Mestrado em Ensino de Dança, Escola Superior de Dança. O mesmo refletirá a intervenção, do ponto de vista teórico e prático, junto do Primeiro Ano de Dança, do Curso Profissional de Intérprete em Dança Contemporânea, Balletteatro Escola Profissional (Porto), ano letivo de 2016/2017.

Partindo da lecionação em contexto de Oficina de Dança, com os respetivos conteúdos programáticos adjacentes, apresenta-se a utilização do Sistema de Análise de Texto de Stanislavsky como potenciador da palavra enquanto estímulo à composição coreográfica, trazendo, assim, para o domínio da dança um recurso associado às práticas teatrais. Para tanto, recorre-se à obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka, a qual lida e analisada com os alunos, veio a servir de moldura dramática ao homónimo espectáculo apresentado, no final do ano letivo, no Salão Ático do Coliseu do Porto.

Paralelamente e, assumindo as premissas norteadoras do *devising* no decorrer de um processo de composição coreográfica bem como nos processos de ensaio, procura refletir-se a gestão das relações aluno/professor, aqui tidas primordialmente como horizontais, sem que se negligenciem, bem pelo contrário, os objetivos pedagógicos. Consequentemente, pondera-se de que forma esta opção altera a perceção, por parte dos discentes, do papel que assume o Intérprete Contemporâneo, nomeadamente quanto à relevância do seu perfil biográfico e pela sua maior responsabilização e vinculação ao processo de criação coletiva e negociada. Por não ser esta metodologia um procedimento protocolado, mas antes uma prática alternativa comum à criação de vários artistas contemporâneos, optou-se por acolher premissas de criadores consagrados pelo tempo e obra, como referência estruturante para os alunos, tais como Akram Khan, Anne Teresa de Keersemaeker, Jacques Lecoq, Pina Bausch e Sidi Larbi Cherkaou, procurando, assim, a diversidade necessária à contemporaneidade.

Palavras Chave: Composição Coreográfica, *Devising*, Stanislavsky, Análise de Texto, Franz Kafka.

## **Abstract**

This report depicts the final results and analysis of the investigational action developed within the module of Curricular Units Stage I and Stage II, Master in Dance Teaching, Superior School of Dance. In addition, this report illustrates the theoretical and practical interventions within the First Dance Year of the Degree in Professional Performer in Contemporary Dance, Balletteatro Professional School (Oporto), Academic Year of 2016/2017.

According to the program highlighted in the module of 'Oficina de Dança', this report details the use of Stanislavsky's System of Text Analysis as a catalyst of speech for the stimulation of dance choreography routines. This creative approach brings dance and theatrical techniques together. Franz Kafka's novella *The Metamorphosis* was chosen, read, analysed amongst students and used as a scaffold for the final show presented at the end of the academic year in the Attic Hall of the Coliseum of Porto.

The aim of this report was to capture interactions between student/teacher, hereby described as horizontal, without disregarding didactic objectives. This was achieved by following the regulations imposed by devising during the process of choreographic composition and practice sessions. Consequentially, the students' perception of the contemporary interpreter/performer is re-shaped with regards to his/her biographic profile and responsibility within the collective and arranged process of creation.

Because this method is not a standard operating procedure or an alternative practice to the creation of art pieces by contemporary artists, acknowledged writers like Akram Khan, Anne Teresa de Keersemaeker, Jacques Lecoq, Pina Bausch and Sidi Larbi Cherkaou were chosen as reference characters for the students, providing the necessary diversity for our times.

Key words: Choreographic Composition, Devising, Stanislavsky, Text analysis, Franz Kafka

## **Lista de Siglas**

EUA – Estados Unidos da América

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PARTS- Performing Arts Research and Training Studies

TAM – Teatro de Arte de Moscovo

## Índice Geral

1. Introdução.....	9
2. Enquadramento Geral.....	11
2.1 Balleteatro Escola Profissional .....	11
2.2 Primeiro ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea .....	12
2.3 O Curso Profissional e a Oficina de Dança.....	13
2.4 Dos objetivos gerais e específicos.....	14
2.5 Plano de atividades/plano de ação .....	16
3. Enquadramento Teórico .....	17
3.1 Franz Kafka: vida e obra .....	17
3.2 Stanislavksy: vida e obra .....	21
3.3 O Sistema de Análise Textual .....	24
3.4 Composição Coreográfica e Devising: A criação colaborativa .....	27
3.5 Premissas de Processos de Composição.....	32
3.5.1 Akram Khan .....	33
3.5.2 Anne Teresa de Keersemaeker .....	34
3.5.3 Jacques Lecoq.....	37
3.5.4 Pina Bausch.....	40
3.5.5 Sidi Larbi Cherkaoui.....	43
4. Metodologias da Investigação.....	46
4.1 Técnica de Observação.....	46
4.2 Questionário: Construção e aplicação .....	49
4.3 Outros Professores .....	51
5. Estágio.....	52
5.1 Da observação .....	52
5.2 Da Lecionação Partilhada .....	54
5.3 Da Lecionação Autónoma .....	61
5.3.1 Aulas Teóricas .....	62
5.3.2 Trabalhos teóricos e respetiva avaliação .....	64
5.3.3 Aulas práticas .....	65
5.3.4 Composição, ensaio e apresentação pública/ espetáculo .....	73
6. Conclusão.....	75
7. Bibliografia .....	78
8. Apêndices.....	I
8.1 Apêndice I – Idades e experiência em dança .....	I

8.2 Apêndice II – Calendário de Intervenção.....	II
8.3 Apêndice III – Plano de Ação .....	V
8.4 Apêndice IV – Síntese teórica da Técnica de Observação ao longo da Investigação ..	VI
8.5 Apêndice V – Declaração de Cedência de Direitos de Imagem.....	VII
8.6 Apêndice VI – Questionário.....	VIII
8.7 Apêndice VII – Resultados do Questionário .....	X
8.8 Apêndice VIII – Ficha Síntese Observação Naturalística Oficina de Dança .....	XXIII
8.9 Apêndice IX – Grelha de Registo de Dados de Observação Oficina de Dança e Técnica Cunningham .....	XXVI
8.10 Apêndice X – Grelha de Registo de Dados Aula de Voz .....	XXXI
8.11 Apêndice XI – Ficha Síntese Pequena Entrevista.....	XXXII
8.12 Apêndice XII – Estrutura – tipo aula de dança contemporânea .....	XXXIII
8.13 Apêndice XIII – Merce Cunningham .....	XXXVII
8.14 Apêndice XIV – <i>Phrasing</i> Aula Lecionação Partilhada.....	XLI
8.15 Apêndice XV – Planos de aula Lecionação Partilhada .....	XLII
8.16 Apêndice XVI – Avaliação Alunos.....	XLVI
8.17 Apêndice XVII – Pontos de Reflexão Diário de Bordo Alunos.....	LI
8.18 Apêndice XVIII – Do Processo ao Espectáculo <i>A Metamorfose</i> .....	LII
9. Anexos.....	LXVI
9.1 Anexo I – Plano de Estudos Curso Profissional (Balleteatro, 2017).....	LXVI
9.2 Anexo II – Programa da Disciplina Oficina de Dança (Balleteatro, 2006).....	LXVII
9.3 Anexo III – Critérios de Avaliação Balleteatro .....	LXXIX
9.4 Anexo IV – Espaço (Fazenda, 2012) .....	LXXX
9.5 Anexo V – Cartaz <i>A Metamorfose</i> .....	LXXXI
9.6 Anexo VI – Folha de Sala <i>A Metamorfose</i> .....	LXXXII
9.7 Anexo VII – Registo Fotográfico <i>A Metamorfose</i> .....	LXXXIV
9.8 Anexo VIII – Registo Fílmico do Espetáculo .....	LXXXVIII
9.9 Anexo IX - CD <i>A Metamorfose</i> .....	LXXXIX

## 1. Introdução

O presente documento constitui o nosso Relatório final de Estágio, no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e Estágio II, Mestrado em Ensino de Dança, a ser por nós desenvolvido na Escola Superior de Dança. O mesmo refletirá a nossa intervenção, do ponto de vista teórico e prático, junto do Primeiro Ano de Dança, do Curso Profissional de Intérprete em Dança Contemporânea, Balleteatro Escola Profissional (Porto), no ano letivo de 201/2017.

Esta foi a nossa opção por identificação ideológica com as linhas pedagógicas da Escola Cooperante, concretamente no que resulta do estreitamento entre a dança e as práticas teatrais. Assim, propusemo-nos compreender de que forma pode o texto servir de estímulo primeiro à composição coreográfica, pelo recurso ao Sistema de Análise Textual de Stanislavsky, na análise da obra *A Metamorfose* de Franz Kafka, a qual nos serviu de moldura dramática a uma apresentação pública final. Ao testar esta prática tida como do âmbito teatral, agora num contexto da dança, foi nossa opção fazê-lo segundo os princípios estruturantes do *devising*, como prática de criação colaborativa, negociada e democrática, não obstante este processo ser desenvolvido com alunos e, por isso mesmo, sem negligenciar os objetivos pedagógicos a que estava a nossa intervenção adstrita. Paralelamente, procurámos verificar como esta opção de uma maior responsabilização e vinculação dos alunos ao projeto, juntamente com a constante identificação de premissas de composição de criadores referenciados, pôde alterar a sua perceção quanto ao papel que assumirão como intérpretes, criadores e artistas contemporâneos.

Como suporte metodológico ao atingir estes objetivos, recorreremos à técnica de observação, alicerçada nos instrumentos diário de bordo e registo fílmico/fotográfico a fim de permitir uma fundada e constante reflexão da nossa intervenção pedagógica, não tendo descartado também a importância das recorrentes conversas com outros professores da turma que constituiu o nosso grupo de trabalho. Útil foi-nos ainda a aplicação de um questionário aos alunos, no início e no final do processo, a fim de melhor compreender as eventuais alterações resultantes da nossa intervenção, nomeadamente a evolução da sua perspetiva sobre o lugar do intérprete contemporâneo e a sua relação com o coreógrafo.

Posto isto, iniciaremos a organização do presente Relatório com um enquadramento geral sobre o Balleteatro Escola Profissional e os seus recursos materiais e humanos, o nosso grupo-alvo de estudo - o Primeiro ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea – bem como sobre o próprio Curso Profissional e a disciplina de Oficina de Dança. Definiremos também os nossos objetivos e apresentaremos o plano de ação com que visámos alcançá-los. Seguidamente exporemos algumas referências de abordagem teórica, nomeadamente quanto à vida e obra de Franz Kafka e de Kostantine Stanislavsky, tal como

o legado deste último no seu Sistema de Análise Textual. Relativamente ao âmbito da Composição Coreográfica, discorreremos sobre os processos de devising, enquanto criação colaborativa e apresentaremos algumas das premissas de composição de criadores consagrados, por nos terem servido de fundamento à nossa intervenção prática e à justificação opções coreográficas. Mormente, Akram Khan, Anne Teresa de Keersemaeker, Jacques Lecoq, Pina Bausch e Sidi Larbi Cherkaoui. No que concerne às Metodologias da Investigação, escreveremos sobre a técnica de observação e respetivos instrumentos a que recorreremos e apresentaremos os resultados do Questionário a que propusemos aos nossos alunos. Por fim, concretamente sobre o decorrer do Estágio, descreveremos a nossa intervenção na fase de Observação, Lecionação Partilhada e Lecionação autónoma, seja nas aulas teóricas, seja nas aulas práticas, ou no contexto de criação e ensaio de *A Metamorfose*.

Mais se diga, quanto à sua redação que a mesma será feita atendendo às normas formais da APA, 6.<sup>a</sup> edição, sendo as citações mantidas na língua original ou na versão consultada, bem como seguindo os termos do novo acordo ortográfico.

## **2. Enquadramento Geral**

Desde o início do Mestrado, no âmbito do qual apresentamos agora este Relatório de Estágio, que estávamos certos da importância que para nós assumiria estagiar no Balletatro Escola Profissional, pelas suas características intrínsecas de disponibilidade para a abordagem experimental, pelo contacto dos alunos com criadores inseridos no atual terreno astístico e profissional, e identificação ideológica com esta noção de barreira muito ténue entre o que separa a dança das práticas teatrais.

### **2.1 Balletatro Escola Profissional**

O projeto Balletatro foi fundado em 1983, pela necessidade de criar oferta formativa e uma comunidade artística no panorama norte do País, até então em lacuna, tendo posteriormente, em 1989, a sua Escola Profissional sido reconhecida e estando hoje oficializada pelo Ministério da Educação (Balletatro, 2017). Disponibiliza aos seus alunos formação profissional em dança bem como em teatro, a par de um serviço educativo, para alunos externos, com aulas regulares e ainda o trabalho da Companhia. Caraterizada pela sua aposta forte na perspetiva performativa interliga, assim, as várias formas de expressão artística e permite o contacto dos seus alunos com criadores de renome da atualidade, mantendo fortes relações de parceria com várias instituições e associações do Porto, nacionais e até internacionais.

Por um lado, os alunos convivem com professores que estão envolvidos em trabalhos regulares ao nível da Performance, e que são estímulo constante para a actualização; os alunos estão em contacto directo com o máximo de informação e circulação de ideias e participam em projectos coreográficos e teatrais de formato semelhante aos profissionais. Por outro lado, os artistas podem explorar e desenvolver as suas ideias e projectos sem a pressão da máquina-de-produção. (Balletatro, 2017)

Esta Escola assume-se assim como uma incubadora da nova geração de criadores, potenciando as saídas profissionais dos seus alunos, que desde cedo desenvolvem os seus projetos sob orientação dos professores, preparando-se para a PAP (Prova de Aptidão Profissional).

No que concerne aos seus recursos físicos e materiais, atualmente, e desde 2015, o Balleteatro está integrado nas instalações do Coliseu do Porto<sup>1</sup>, Rua Passos Manuel, nº137, 4000-385 Porto, como estrutura artística residente (Coliseu, 2017). Aqui dispõe, como salas de trabalho, do Salão Ático, Sala Jardim, Sala Bebé, Sala de Convívio/Refeitório e Sala de Música, que tal como a Sala Bebé funciona simultaneamente como sala prática e teórica.

## **2.2 Primeiro ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea**

Sobre esta questão importa desde logo distinguir os conceitos de população e de amostra, o que fazemos socorrendo-nos de Coutinho (2016), sendo, respetivamente, o “conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilha uma característica comum” (p.89) e “o conjunto de sujeitos (...) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (p.89). Contudo, no nosso caso concreto, estudamos um grupo de tal forma específico, que o grupo-alvo corresponde a toda a população, ou seja, é tido para análise na sua totalidade. Daí que não tenhamos tido necessidade de construir uma amostra representativa e probabilística da população, como é a preocupação primeira de muitos investigadores em ciências sociais. Deste modo, classificamos a nossa amostra como amostragem não probabilística por conveniência, já que usámos um grupo intacto já constituído, motivo pelo qual os resultados obtidos não podem ser generalizados para além do grupo em estudo (Coutinho, 2016).

Concretizando, apresentamos a nossa amostra como o primeiro ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, no Balleteatro Escola Profissional, ou seja, uma via profissional do ensino secundário, equivalente ao 10.º do ensino regular, nos termos do Anexo IV da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto. Uma turma de ensino diurno (manhã e tarde), mas sem horário rigidamente fixo, podendo até mudar semanalmente. Constituída por três rapazes e, inicialmente, catorze raparigas, tendo uma aluna desistido durante o ano letivo, pelo que não a considerámos na nossa investigação, uma vez que não chegámos tão pouco a reunir dados suficientes para a sua avaliação no segundo período, não estando, pois, incluída na nossa amostra. Assim, consideramos a turma mista e constituída por três rapazes e treze raparigas, num total de dezasseis alunos. Esta turma trabalhou diretamente com vários professores ao longo das catorze disciplinas - a saber, Oficina de dança, Inglês, Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Dança Contemporânea (Técnica Cunningham, e apenas assim doravante por nós denominada),

---

<sup>1</sup> Anteriormente o Balleteatro estava sediado na Arca d'Água, no Porto e depois no edifício Axa, na Avenida dos Aliados, 5.º piso, Porto.

Português, História, Tecnologias da Informática e Comunicação, Educação Física, Alongamentos, Psicologia, Voz, Formação em Contexto de Trabalho e Integração - sem ter uma sala fixa ou sala de maior permanência. Nenhum aluno com necessidades educativas especiais, nenhum repetente, e com uma média de idades de 16 anos, como comprova a Tabela junta como **Apêndice I**, onde se apresenta a idade de cada aluno e a experiência já adquirida em contexto de dança. Relativamente a esta questão diga-se que em dezasseis alunos, apenas uma aluna já tinha tido aulas de Técnica de Dança Contemporânea, sendo que para todos os outros este ano letivo foi o primeiro de contacto com este tipo de técnica de dança. Cinco alunas tinham já praticado ballet, metade da turma tinha experiência em Hip Hop, duas alunas em Dança Africana e uma aluna em Dança Jazz.

### 2.3 O Curso Profissional e a Oficina de Dança

Nos termos da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, publicada no Diário da República, 1.ª série, N.º 156, foram criados os cursos secundários artísticos especializados de Dança, a par dos de Música, Canto e Canto Gregoriano, quer estes sejam ministrados em ensino público, cooperativo ou particular.

O Curso de Profissional de Intérprete em Dança Contemporânea, elencado na oferta formativa prevista para os Cursos Profissionais<sup>2</sup>, divulgada pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, subsume-se no enquadramento do diploma supracitado, pelo se lhe aplicam as respetivas prescrições, conferindo assim aos alunos que o finalizam uma formação de nível IV (Balletteatro, 2017). Como objetivo principal este curso prevê

formação técnica/profissional de bailarinos na área da dança contemporânea, desenvolvendo um conhecimento científico e prático do corpo na sua estrutura/movimentos e relação com o espaço, promovendo o estudo dos processos de criação e produção coreográfica com vista a sensibilizar os alunos para o sentido estético e cultural da dança enquanto forma de arte. (Balletteatro, 2017)

Nomeadamente quanto ao seu plano de estudos, aqui junto como **Anexo I**, correspondendo ao plano disponibilizado pelo *site* do Balletteatro, a disciplina de Oficina de Dança surge como uma oferta complementar, a qual foi definida de acordo com as necessidades, interesses e recursos do estabelecimento de ensino, o que concluímos pela

---

<sup>2</sup>Cf. [http://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2017/05/Cursos\\_Profissionais\\_Ciclo\\_formacao\\_-2017\\_2020.pdf](http://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2017/05/Cursos_Profissionais_Ciclo_formacao_-2017_2020.pdf)

leitura articulada do disposto no n.º 2 do artigo 4.º da Portaria 243-B/2012, 13 de agosto, retificado pela Declaração de Retificação n.º 58/2012, e do artigo 5.º da mesma Portaria.

Oficina de Dança, disciplina no âmbito da qual desenvolvemos a nossa lecionação autónoma e a maior parte da nossa investigação, prescreve-se como destinada a “preparar o aluno para a apreciação e criação coreográfica através de: trabalhos práticos e de análise crítica de obras de diversos estilos e correntes artísticas” (Balletteatro, 2006, p.3). Composta por seis módulos de componente formativa, distribuídos ao longo dos três anos do curso, no primeiro ano abordámos maioritariamente os três primeiros módulos – Corpo, Voz e Movimento; Improvisação e Improvisação e Composição – respetivamente, no primeiro período (iniciado a 28 de setembro), segundo período (iniciado a 3 de janeiro) e terceiro período (iniciado a 19 de abril), conforme Programa da Disciplina, que constitui o **Anexo II** do presente Relatório. Relativamente aos conteúdos programáticos, pudemos, por sugestão do Professor Titular da disciplina, Carlos Silva, melhor adequar as diretrizes genéricas plasmadas no Programa da Disciplina aos circunstancialismos da nossa turma e da obra, o que melhor descreveremos a aquando discorrermos sobre a lecionação autónoma.

Esta disciplina do primeiro ano apresenta uma carga horária de quarenta horas, disposta em blocos de noventa minutos semanais, contudo, foi essencial um ajuste à carga horária da disciplina, tendo sido o horário dos alunos adaptado também às reais necessidades do projeto a que nos propusemos desenvolver com a turma em questão, o que foi possível nos termos do disposto no artigo 4.º da Portaria já em cima referenciada.

Diga-se ainda, que antes de iniciarem este Curso, os alunos frequentam um ‘Módulo Zero’, de duração de uma semana, com disciplinas iminentemente práticas, finda a qual realizam uma pequena apresentação pública, a qual, no caso concreto deste ano letivo, ocorreu dia 26 de setembro 2017.

#### **2.4 Dos objetivos gerais e específicos**

Por ser a nossa investigação desenvolvida na pendência da lecionação, foi para nós condição *sine qua non* articular, sempre e em todas as circunstâncias, os objetivos do nosso estudo com os objetivos e conteúdos programáticos da disciplina de Oficina de Dança, sem nunca os negligenciar, mas antes deles nos socorrendo para prosseguir a nossa prática, isto é, de um modo genérico com a aquisição de competências do domínio da composição, as quais descreveremos em maior detalhe na lecionação autónoma.

Assim, centrando-nos agora, nos objetivos concretos da nossa investigação, propusemo-nos a:

1. Compreender de que forma o Sistema de análise textual de Stanislavsky, a par do entendimento que outros encenadores foram tendo no seu desenvolvimento, pode estimular e/ou contribuir para o processo de composição coreográfica, isto é, fazendo da palavra um estímulo direto, indagando formas de passar do texto ao movimento, vendo as palavras ganhar corporeidade no espaço.

Para tanto, optámos por analisar obra literária de Franz Kafka, *A Metamorfose*, na edição de 2004, da editora Livros do Brasil, não obstante não reunir as características do género dramático. Esta obra veio a refletir-se na estrutura coreográfica final, apresentada publicamente com os nossos alunos, não o sendo *ipsis verbis*, mas tendo servido como moldura dramatúrgica, ou seja, não tanto como narrativa rígida, mas tendo sido adaptada. Assim, permitiu dela extrair os quadros cénicos necessários à reflexão atual, ligada aos circunstancialismos do nosso quotidiano, que a obra nos permitiu, procurando assim provar também a utilidade de técnicas de foro teatral na composição em dança, por ser estreita a separação entra as duas áreas nas práticas contemporâneas.

Na gestão deste objetivo primeiro, surge intrincado um segundo objetivo:

2. Averiguar a possibilidade de trabalhar com alunos num processo de *devising*, como prática colaborativa e democrática da criação, refletindo sobre qual o papel do professor/coreógrafo num processo de negociação coletiva. Consequentemente, com a compreensão de que forma se concretiza e se torna viável a gestão da relação vertical, inerente à relação pedagógica, face à horizontalidade relacional paradigmática deste tipo de processos, bem como de que forma permite melhor envolver os alunos ativamente na construção de um todo, dotando-os de competências criativas e relacionais, através da investigação e discussão em coletivo.

Contudo, e por existirem objetivos e conteúdos programáticos a balizar a nossa investigação, ficou definido que o *devising* seria cingido ao gerar de material coreográfico conducente à construção do que nos propusemos apresentar publicamente e não à gestão da prática pedagógica.

Por ser escopo desta disciplina também expor aos alunos “um percurso com início no princípio do século [XX] de modo a evidenciar a diversidade de posicionamentos de criadores e respetivas implicações na redefinição do género ou da sua condição provisória e instável” (Balletteatro, 2006, p.3), optámos, para a concretização destes nossos objetivos:

3. Recorrer a premissas da composição de criadores consagrados pelo tempo, vida e obra, fazendo sempre menção de cada referencial aos alunos, mais concretamente de Akram Khan, Anne Bogart, Anne Teresa de Keersemaecker, Jacques Lecoq, Pina Baush e Sidi Larbi Cherkaoui, conforme o enquadramento teórico que se seguirá.

Paralelamente a estes objetivos procurámos atingir ainda um último:

4. Testar de que forma este processo colaborativo, com recurso a uma técnica tida como do domínio do teatro e a constante referência aos modos de operar de outros criadores, permitiu desenvolver nos alunos a consciencialização, pela reflexão, de como podem ser chamados a intervir como bailarinos, qual o seu papel sociológico e crítico-construtivo perante a arte, enquanto futuros intérpretes, criadores, artistas contemporâneos.

## **2.5 Plano de atividades/plano de ação**

A fim de dar cumprimento aos termos do Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (2012), sempre em estreita articulação com necessidades do Balletteatro, e mais especificamente as da turma do primeiro ano, estabelecemos um calendário de intervenção, dividindo-a em Fase 1 Observação (Outubro - Novembro), Fase 2 Lecionação Partilhada (Novembro – Dezembro) e Fase 3 Lecionação Autónoma (Janeiro – Maio), a terminar com uma apresentação pública, o que só mais tarde, foi fixado para o dia 19 de Maio, às 19h00.

Mais concretamente, este calendário materializou-se nas datas indicadas no **Apêndice II**, no qual, para além das previstas quarenta horas de lecionação autónoma, de janeiro a maio, se incluíram as aulas com a Professora de Voz, Mónica Pais, no desenvolvimento do trabalho conjunto, bem como algumas substituições de outros docentes que nos dispusemos a assegurar por nos ser muito útil ao trabalho. Como já referenciado, foi ainda imperioso um ajuste à carga horária da disciplina, tendo sido introduzidas algumas horas de contacto para lecionação teórica, face à particularidade do nosso trabalho na análise de texto, bem como alguma horas de ensaio no período final, o que foi possível nos termos do disposto no artigo 4.º da Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto, e no fundo, à boa vontade da Escola cooperante que se mostrou sempre solidária e interessada no nosso trabalho.

No que respeita ao plano de intervenção previsto para cada uma das fases supracitadas, apresentamos, como **Apêndice III**, uma tabela com a identificação das mesmas bem como os objetivos dentro de cada uma delas e as respetivas opções de carácter metodológico face à investigação.

### 3. Enquadramento Teórico

No presente capítulo dedicamo-nos a algumas considerações teóricas sobre questões estruturantes do nosso projeto de investigação, partindo de uma revisão da literatura para relacionar *a posteriori* com as nossas opções durante a atuação prática ao longo do Estágio.

#### 3.1 Franz Kafka: vida e obra

Pela preponderância que assumiu ao longo de todo o processo de trabalho, quer na construção do imaginário base das nossas opções durante a criação, quer por ser figura central no estudo metodológico da sua própria obra, impera debruçarmo-nos na vida e obra de Franz Kafka, escritor checo do início do século XX. Nascido em Praga, a 3 de julho de 1883 (Kafka, 1997), cresceu numa infância traumática, com três irmãs - Gabrielle, Valerie e Otilie - tendo tido também dois irmãos: George, que morreu de sarampo com um ano e meio, e Heinrich que morreu de otite com um ano (Robertson, 2004). Deste período da sua vida, é recorrentemente descrito na literatura sobre o autor um dos episódios marcantes da sua infância, no qual o seu pai o trancou numa varanda, durante a noite, após várias investidas de Kafka para chamar a atenção, pedindo água para beber (Citati, 2001; Robertson, 2004).

Na verdade toda a sua vida em adulto foi marcada por um complexo face à figura do Pai, o qual surge com figura punitiva, reprimindo Kafka não só através do comportamento, mas até pela sua corporeidade (Benjamin, 2016; Deleuze & Guattari, 2003; Robertson, 2004; Thiébaud, 2003).

[M]as para a criança que eu era, tudo o que me gritavas era positivamente uma ordem do céu, nunca o esquecia, era para mim o meio mais importante de que dispunha para julgar o mundo, antes de mais para te julgar a ti próprio e, quanto este ponto, a tua falência era completa. (Kafka, 1997, p.186)

O Pai, Hermann Kafka, tendo crescido em pobreza extrema, recuperou a sua posição financeira, não só pelo trabalho, mas também ao casar com Julie Löwy, o que lhe permitiu abrir uma loja de comércio grossista no centro de Praga (Robertson, 2004). Comparativamente à imagem do Pai, a Mãe de Kafka, tal como a Mãe de Gregor (Kafka, 2004), assume uma postura secundária e coadjuvante do patriarca, mas também ela oprimida e infeliz (Robertson, 2004).

O conflito com a figura paterna é, pois, um assunto latente em quase toda as suas obras, tendo o seu expoente máximo na Carta ao Pai, escrita em 1919, que se traduz numa análise

reflexiva do relacionamento entre ambos, assumindo contornos de expiação, quase terapêutica (Robertson, 2004) ou de uma possível tentativa de reconciliação (Thiébaud, 2003), não obstante ter sido apenas escrita, mas nunca enviada. Apresenta um posicionamento híbrido de rejeição e de simultâneo fascínio e sujeição, denotando até alguma frustração por não atingir as expectativas previstas pelo pai “that he feels his failure so strongly, of course, shows just how much Kafka has internalized his parent’s expectations” (Robertson, 2004, p.11).

Não obstante o foco dado à personalidade do Pai, há um estender dessa opressão sentida, associando-a à Família e à Casa, com um maior confinamento ao seu quarto, “The family, for Kafka, is also the place where power, guilt, law and punishment originate” (Robertson, 2004, p. 72).

Veja, por exemplo, as parábolas *O caminho para casa*, “[E] de pouco consolo me serve abrir a janela de par em par, ou que, num jardim perto, se ouça ainda música” (Kafka, 2012, p.45), e *O passageiro* “sinto-me completamente inseguro quanto ao meu lugar neste mundo, nesta cidade, na minha família” (Kafka, 2012, p.46). Há assim uma aproximação metafórica entre Família e o Tribunal, onde se oprimem os corpos e as mentes, com conseqüente necessidade de resistência e superação. “No mundo de Kafka, o que acontece nas repartições e nas famílias relaciona-se de múltiplas formas” (Benjamin, 2016, p.257). Esta questão das instituições como fonte de opressão está sempre em estreita conexão com uma questão processual, de fases que se sucedem, tal como no processo de condenação de K., em *O Processo* ou no processo de mutação e decomposição de Gregor, em *A Metamorfose*, pois “[H]á muitos indícios de que o mundo dos funcionários e o mundo dos pais são para Kafka um e o mesmo mundo” (Benjamin, 2016, p.255).

Outra instituição determinante em Kafka é o Matrimônio. Paradoxalmente, o casamento surge como projeto central na sua vida, não obstante a inaptidão para estabelecer relações estáveis e equilibradas. Passando por mulheres menos referidas por terem assumido um papel menos preponderante na vida de Kafka, como Selma Kohn, Agathe, Hedwig Weiler, Gerti Wasner, destacamos outras, porém, como Felice Bauer, a sua noiva, Julie Wohryzek, que conheceu numas férias, até Milena Polak, uma mulher casada e, por fim Dora Diamont, quinze anos mais nova do Kafka, a qual permaneceu consigo até à hora de morte. Os seus relacionamentos foram-se sucedendo, sendo mantidos quase todos e quase sempre por correspondência (Robertson, 2004).

No que concerne ao seu percurso académico, mostrou-se um aluno regular desde os estudos iniciais aos seis anos até à faculdade de Direito, onde terminou o curso em 1906, iniciando, então, a sua experiência do mercado de trabalho. Aqui encontramos outro tema

caro à obra de Kafka, o do trabalho e respetiva exploração. Muito influenciado pela sua profissão associada às companhias de seguros, como trabalho burocrático, hierarquizado, formatados em rotinas (Deleuze & Guattari, 2003; Robertson, 2004). Tome-se, a título de exemplo, esta passagem da Parábola *O Comerciante*:

Quando, no fim de um dia de trabalho, fecho a loja e subitamente vejo à minha frente horas em que não poderei fazer nada para resolver as constantes dificuldades que assolam a minha loja, então o meu nervosismo, que logo de manhã já se previa ir longe, toma conta de mim como uma maré que regressa, mas não se aguenta dentro de mim e arrasta-me consigo sem destino. (Kafka, 2012, p.42)

Este trabalho Kafka tentava conciliar com a escrita, o que fazia maioritariamente num período pós-laboral e durante a noite. As cartas e os seus escritos íntimos, as várias participações em revistas até às suas obras ainda hoje de renome, como a *Contemplação*, *O Veredicto*, *O Desaparecido*, *O Castelo*, *O Processo*, *A Metamorfose*, *Comunicação a uma Academia*, *O médico da Aldeia*, *A Colónia Penal*, *A América* (publicado por Max Broad após a sua morte) tudo sempre com um cunho autobiográfico.

Além das referidas questões inerentes à Família, concretamente ao Pai, e ao Trabalho, outros assuntos se tornam recorrentes. Desde logo uma necessidade de libertação pelo castigo, de uma culpa apriorística, isto é, um sentimento de culpa associado à punição para remissão da mesma (Benjamin, 2016; Deleuze & Guattari, 2003; Kafka, 2012).

No caso particular de *A Metamorfose*, obra em estudo, procura-se uma gradual libertação das relações autoritárias e de exploração face ao trabalho e à própria família, pela desumanização de Gregor, personagem principal, que se vê constricto a abandonar paulatinamente as suas características de ser humano, transformando-se num inseto, desde a perda da voz humana, à recusa dos alimentos comuns até à não sujeição das leis da gravidade. E essa gradação cresce à medida que, paradoxalmente, vai ficando cada vez mais confinado no espaço, como uma forma de resistência não combativa de fazer frente às estruturas de poder. Há assim uma invisibilidade das regras impostas, com a respetiva invisibilidade da punição, confinada a um espaço privado (Robertson, 2004).

O devir animal de Gregor surge, pois, como libertação, com a perda de todas as formas e significados a elas associados, o que permite "(...) traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, transpor um limiar, atingir um continuum de intensidades que só são válidas por elas próprias, encontrar um mundo de intensidades puras" (Deleuze & Guattari, 2003, p.34).

Contudo, não obstante a transformação física de Gregor, do ponto de vista intelectual este mantém-se humano, sublinhando assim não só a conceção europeia de divisão de corpo/mente, mas denotando também o seu mal-estar face ao próprio corpo, magro e doente (Robertson, 2004). “Com aquele corpo, só podia conhecer um futuro miserável. Era demasiado comprido, anguloso e pontiagudo” (Citati, 2001, p.72).

Esta obra, escrita durante as noites, entre 17 de novembro e 7 de dezembro de 1912, foi publicada a primeira vez em outubro de 1913, nos *Weisse Blätter* de René Schickele e, mais tarde, incluída na coleção de Kurt Wolff, *Der Jüngste Tag*.

No espaço de quase um mês, assumiu com frio delírio um outro corpo. Com os olhos atentíssimos e voluptuosos, seguiu a metamorfose da sua personagem, como se também ele, enquanto cobria o papel de sinais cerrados e vibrantes, estivesse lentamente a tornar-se um *Ungeziefer*, um enorme insecto parasitário. (Citati, 2001, p.75)

Nela como, na maioria da obra escrita por Kafka, encontramos ainda um sentimento dual de vergonha. Uma dualidade que se traduz, por um lado, numa vergonha tida como “uma reação íntima do indivíduo, [mas que se] reclama ao mesmo tempo de um significado social. A vergonha não é apenas a que sentimos diante dos outros, mas também aquela que sentimos por eles” (Benjamin, 2016, p. 276). É aliás o próprio Kafka que escreve ser a “vergonha, a marca humana, demasiado humana, do homem moderno confrontado consigo próprio” (Kafka, 2012, p.18). Associado a esta vergonha e à já referida culpa, está também um estado de solidão, que confina Kafka, ou as suas personagens, para um “(...) mundo das chancelarias e das repartições, dos quartos bafientos, decrépitos e escuros (...)” (Benjamin, 2016, p.253).

Diga-se Kafka, ou as suas personagens, por ser o autor uma personalidade altamente reflexiva que transpõe para o que escreve marcas da sua individualidade, através de descrições do real que não são mais do que versões de uma mesma realidade, percecionada pela personagem principal. “Kafka was a very self-analytic, sometimes a self-obsessed, writer. His diaries and letters contain many reflections on his own life and how it gone wrong” (Robertson, 2004, p.4). Isto é, a sua escrita é feita quase exclusivamente na perspetiva da personagem principal, não sendo *A Metamorfose* (Kafka, 2004), uma exceção, traduzindo assim muito daquilo que Kafka pensa, sente e é.

Diagnosticado em 1917 com tuberculose pulmonar, Kafka morre a 3 de junho de 1924 num sanatório nos arredores de Viena.

### 3.2 Stanislavsky: vida e obra

Konstatin Sergéivitch Alekséiev, de pseudónimo de Stanislavsky, nasceu em Moscovo, em 1863, dois anos depois da abolição da escravatura, morreu em 1938 tendo assistido a outras tantas transformações sociais e científicas importantes entre o século XIX e passagem para XX.

Foi contemporâneo de autores maiores como Fiódor Dostoyevsky, Lev Tolstói e Anton Tcheckov, viveu sob a monarquia, no regime soviético, viajou em tournée em 1906 na Europa e entre 1922-1924 pelos Estados Unidos da América, tendo influenciado as técnicas de representação por todo o mundo. (Vássina & Labaki, 2015). Até aos trinta e três anos, foi ator amador e a convite do professor e dramaturgo Vladimir Nemiróvitch-Dântchenco criou o Teatro de Arte de Moscovo (TAM), em 1897, tendo tido como seus alunos criadores como Vsévolod Meyerhold, Olga Knípper (mulher de Tcheckov) e Mikhail Tchéckov (Sobrinho de Tcheckov). Foi ao lado de Anton Tcheckov que testou o seu sistema e pensamento sobre a arte do ator e da encenação em peças como *A gaivota*, *Tio Vânia*, *As três irmãs* e o *Cerejal*. Nomeadamente, permitiu-lhe deslindar que a “ação é movida por pausas e silêncios, mudanças de estado de espírito, ou melhor, pela correnteza submarina – tudo aquilo que cria no espectador a sensação que ele assiste no palco a um fluxo de vida”. (Vássina & Labaki, 2015, p. 34).

Isto porque, historicamente, esta época é marcada pela passagem do Romantismo para o Realismo, onde se entende a determinação do meio físico e a influência das coisas exteriores sobre o comportamento individual, daí que a Stanislavsky interesse a forma como a personagem reage em determinadas circunstâncias, a forma como é moldado por elas. O Realismo vem, pois, trazer uma arte que quer ser científica opondo-se à exaltação dos românticos, rejeitando os exageros, os vedetismos, colocando em cena a vida real, da qual a burguesia estava afastada e alheada (Homans, 2012; Vasques, 2003). Contudo essa transposição é uma construção do real através da Arte e não como ilustração do real, isto é, uma “arte que torna visível não a que reproduz o visível” (Menezes, 2006, p. 18).

Foi, assim, no TAM, onde assumia a encenação como função principal, que pôde investigar a criação de uma ética e disciplina profissional, e afirmar a necessidade de uma nova técnica para representar rejeitando o amadorismo e o estrelato, usando, por exemplo, na construção da peça *A Gaivota*, de Anton Tcheckov, “eighty hours of work into thirty-three rehearsals in order to cultivate na ensemble of actor without stars. Sets, costumes, properties and sound (...) were all carefully designed to support a unified vision of the play” (Carnicke, 2000, p. 12). Foi também nestas peças que Stanislavsky descobriu que “o seu objetivo como

encenador era como um maestro que rege uma orquestra, em que cada um tem o seu instrumento, timbre, o seu próprio tempo-rítmo. (Vássina & Labaki, 2015).

Em 1911, visitou Gorki, em Capri (Itália) e aí testou uma ideia daquilo que viríamos a chamar de processo colaborativo, procurando um processo coletivo de improvisações de forma a gerar material cénico e assim estruturar uma peça. (Vássina & Labaki, 2015)

A sua vida foi atravessada por várias revoluções sendo que a Bolchevique, em 1917, lhe trouxe alguns problemas de vida e trabalho. A fábrica herdada do pai que lhe permitia uma vida desafogada, bem como a sua fortuna foram expropriadas, o que o deixou numa situação económica difícil ficando dependente do salário do TAM, que por sua vez estava ao serviço da Revolução. Assim, em 1922, partiram em digressão para a Europa e Estados Unidos da América, tendo ficado Danchenko a gerir o TAM (Vássina & Labaki, 2015). Esta digressão importou tão mais porque permitiu a alguns dos atores que viajaram com Stanislavsky fixarem-se no ocidente e promoverem o trabalho deste além das fronteiras da União Soviética. (Carnicke, 2000). A digressão do TAM durou “12 meses no Estados Unidos e fez 380 apresentações, ou seja, mais de uma por dia!” (Vássina & Labaki, 2015, p.58-59). Boleslavsky, foi o responsável na digressão por uma série de conferências e aulas sobre o trabalho do TAM e prosseguiu, depois, para Nova Iorque, em 1923, ensinando aí o sistema stanislavskiano no *American Laboratory Theatre*. Conta-se que tinha um sotaque polaco acentuado e que os alunos perceberam mal e trocaram a palavra *bead* por *beat*, um dos maiores termos de análise da tradição teatral deve-se, pois, a um erro de enunciação. (Mitchell, 2009).

Uma das ramificações e consolidações deste sistema aconteceu com um grupo de atores e encenadores americanos que foram expostos às suas técnicas de trabalho. Os mais conhecidos fizeram parte de o *Group Theatre*, onde despontavam nomes como Stella Adler, Sanford Meisner e Lee Strasberg, sendo este último quem marcou e fixou o termo Método nos EUA, nas suas aulas no *Actor`s Studio*, como uma técnica de memória afetiva no trabalho do ator relacionada com a psicanálise (Rizzo, 2001).

Como só foi contaminado com a denominada primeira fase do sistema Stanislavskiano, o que se solidificou na América foi “a necessidade de uma emoção genuína conseguida por meio da memória afetiva, e o processo de criação do papel e de seu estudo psicológico e ideológico” (Vássina & Labaki, 2015, p.95). Daqui nasce o início das imprecisões em relação ao Método ou Sistema, o que aumentou aquando da celebração de um contrato com a editora Little Brown & Co., a qual publicou, em 1924, o livro *A minha vida na Arte*, livro autobiográfico onde se conta trajetória de Stanislavsky no teatro. Este livro veio a ser publicado em russo apenas em 1926. No fundo, com esta publicação, e com as que se seguiram, criou-se uma

disfuncionalidade entre aquilo que Stanislavsky pensava e aquilo que estava efetivamente escrito, tendo as edições, em diferentes línguas, fixado incongruências que se plasmaram como verdades absolutas.

Quando Stanislavsky regressou da digressão tudo estava mudado em Moscovo. Lenine tinha falecido e Estaline dirigia a União Soviética, passando o líder soviético a ser o censor do TAM (Vássina & Labaki, 2015).

A partir de 1934 e até à sua morte, Stanislavsky nunca mais entraria no Teatro de Arte. Ele vivia enclausurado em sua casa, dedicado à redação dos livros sobre o Sistema, que se tornara seu principal objetivo. Ao morrer deixou inacabada a tarefa de editar seus escritos. (Vássina & Labaki, 2015, p. 73)

Stanislavsky morre em 1938, mas só em 1949 foi publicado, nos EUA o segundo livro *Building a Character*, o qual foi publicado na União Soviética, em 1957, onde fornece aos seus atores “princípios básicos sobre a forma de atuar” (Menezes, 2006, p. 92). Mais tarde, em 1961, foi publicado nos EUA *Creating a Role*, onde o autor revê algumas propostas de carácter subjetivo e indefinido, como a de busca a essência da personagem, partindo para uma abordagem mais dinâmica e mais concreta do comportamento do ator. Surge, assim, o Método das Ações Físicas. Se antes ele enfatizava a memória emocional, pela qual o ator deveria emprestar suas emoções já vividas ao personagem, agora “(...) é pelo método das ações físicas que o ator vai buscar a sensação do que foi vivido e não o que foi vivido” (Menezes, 2006, p. 93). Somente em 1986 foi possível aceder a outros arquivos seus que estavam dispersos, pelo que a última coletânea de obras saiu entre 1988 e 1999 com edição de Anatóli Smeliánski (Vássina & Labaki, 2015). Atualmente, o último trabalho sobre o seu método em língua portuguesa, com traduções diretamente do russo, foi publicado em 2015, no Brasil, por Elenna Vássina e Aimar Labaki, para os quais é um equívoco reduzir a prática de Stanislavsky a dois períodos: um de dentro para fora – memória afetiva e outra de fora para dentro – focado nas ações físicas. Defendem os autores que “[e]le nunca abriu mão da memória afetiva (...) só que, na última etapa de sua busca, ela era incorporada ao método de ações físicas, o que resultou em uma síntese dialética, na fundição dos elementos básicos do sistema” (Vássina & Labaki, 2015, p.108).

Por tudo o que foi dito, quando usamos o Sistema de Stanislavsky nas salas de ensaio utilizamo-lo não como uma metodologia cristalizada, mas como um pensamento contínuo em permanente atualização. Isto porque existem ainda novas descobertas do espólio familiar, cartas não enviadas, novas traduções do original russo que repõem imprecisões, e várias

adaptações e reconfigurações do seu sistema à luz das novas tendências e pesquisas cénicas. Na verdade, ele chegou até o ocidente de várias formas tendo sido mudado, reciclado e experimentado por diferentes artistas.

### **3.3 O Sistema de Análise Textual**

Desde logo importa destringir, do ponto de vista da nomenclatura, a diferença entre Método e Sistema. O primeiro foi o nome com que foi difundido o seu trabalho nos Estados Unidos da América, enquanto que o segundo se reporta à Rússia. Optaremos pela terminologia Sistema, porque assim surge escrito pelo próprio Stanislavsky. Não queria o autor que este fosse tido como uma fórmula rígida, como um manual a seguir, mas antes como orientações e premissas de trabalho sistematizadas.

O Sistema de Stanislavsky advém da rejeição da divisão cartesiana de corpo e mente (Carnicke, 2000) e apoia-se nas leituras de Théodule Ribout sobre a psicologia, uso do Yoga e técnicas de Jaques-Dalcroze (Vasques, 2003). É aliás o próprio Stanislavsky (1989) citado por Carnicke (2000) que diz “[I]n physical action there is something psychological, and in the psychological, something physical (p.17).

O seu trabalho pode dividir-se em dois núcleos principais. No primeiro define um conjunto de técnicas para o ator usar de modo a atingir o estado criador geral (interno e externo), isto é, um trabalho do ator sobre si mesmo. Já no segundo prevê métodos que oferecem um caminho de trabalho, de atores sentados à mesa com papel e lápis, sobre o texto dramático para criação de personagens - pela análise de texto e identificação de ações - bem como um trabalho de ensaio com o método de ações físicas e análise ativa. (Carnicke, 2000; Vasques 2003). É deste segundo grupo que nos iremos ocupar por ter sido o sistema de análise textual usado, como ferramenta principal, no processo de composição do espetáculo *A Metamorfose*.

No que concerne à análise de texto, feita de um ponto de vista cognitivo, Stanislavsky procurou identificar e analisar as ações da peça, de forma a serem usadas pelo ator para resolver determinada situação colocada pelas circunstâncias dadas pelo texto e permitindo assim a construção e descoberta do imaginário da peça/obra onde o ator terá de estar imerso (Merlin, 2007). O primeiro passo é ler o texto, e criar uma lista com factos, isto é, elementos não negociáveis do texto. Para cada um destes factos colocar-se-ão questões, áreas cinzentas, dúvidas que surgem da leitura do texto (onde? como? quando? para quê? quem? porquê? porque razão?), e assim fazer um levantamento das circunstâncias dadas pelo texto. A estas questões procurar-se-á responder usando o próprio texto, autor e contexto histórico,

social, cultural e económico em que se insere a obra, como mediadores às questões colocadas. (Merlin 2007, Mitchell, 2009, Moseley 2016). Durante esta análise é importante investigar a relação do autor com o a obra em questão, o seu género, estilo e ideias que a sustentam, bem como as eventuais ações anteriores aos acontecimentos presentes no texto. Num segundo momento, procura-se a identificação das ações para proceder à correspondente divisão do texto em Unidades de Ação. Isto é, identificar os acontecimentos onde uma mudança ocorre e afeta todas as pessoas da cena, como por exemplo, entradas e saídas de personagens. Ao isolar estes acontecimentos, construímos uma cadeia, uma sequência de ações, que contam a história da obra, já que cada ação tem de seguir uma lógica e ser consequente com a que a precede. (Carnicke, 2000).

Depois de determinar esta estrutura, importa definir os objetivos de cada personagem, em cada unidade de ação, ou seja, definir o que em cada momento a personagem quer, para elencar as ações/estratégia que utiliza para atingir esse objetivo. A cada unidade é atribuído um título que descreve o que é a unidade (Caldarone & Llyod-Williams 2004; Moseley 2016,). O objetivo deverá ser sempre concreto e as estratégias utilizadas para o alcançar materializadas num verbo de ação. A este verbo de ação chamamos *beat* e à sua atribuição denominamos *actioning* (Caldarone & Llyod-Williams 2004; Stafford-Clark, 1989, Moseley, 2016). Este trabalho de análise é importante pois “the route to a character`s heart lies through the execution of its actions” (Mitter, 1992, p. 15). Estes objetivos de cada personagem em cada Unidade de Ação não se confundem, porém, com o super objetivo da personagem ao longo da peça.

Estes três momentos dentro da análise cognitiva relevam na medida em que a investigação das circunstâncias dadas permite ancorar a personagem com dados do passado, enquanto que a definição das unidades de ação e objetivos permite alocar a personagem no contexto de um futuro desejado. (Mitter, 1992). “Units and objectives contribute to the unification of actor and character by transferring what for the character is motive to what in the real world of the actor is justification” (Mitter, 1992, p. 10).

Por outro lado, no que diz respeito ao Método de Ações Físicas e Análise Ativa, definimo-los como técnicas de ensaio para testar e investigar a passagem do texto para a cena, as quais referenciamos agora, pela importância que assumiram na evolução do sistema de Stanislavsky. Concretamente no nosso processo de trabalho recorreremos ao Método das Ações Físicas, sequencialmente numa segunda fase do nosso trabalho de criação, após efetuarmos a análise cognitiva, ainda que a Stanislavsky tenham servido em substituição da análise cognitiva, como forma de desmistificar e operacionalizar o processo teatral.

Através do Método de Ações Físicas o ator procura identificar a sequência lógica de ações físicas necessárias à concretização de um objetivo ou propósito da cena. Esta sequência de ações inclui, portanto, “the many external moves and strategies that the actor needs to carry out the overarching purposeful action, that has been identified as necessary to the scene” (Carnicke, 2000, p.26). De seguida, por meio de improvisação, passa-se a aquilo a que Stanislavsky chamou de um *silent étude*, ou seja, a cena é improvisada sem palavras e apenas recorrendo à fisicalidade dessas ações. Neste estudo silencioso os atores “perform the segment of the scene completely: they establish circumstances and activities, carry out the sequence of physical actions, and accomplish the overarching action” (Carnicke, 2000, pp.26-27). Paulatinamente, a estes estudos vão sendo introduzidas palavras, inicialmente com ideias improvisadas a partir do texto, até chegar ao texto escrito, o que nos abstivemos de fazer dado o contexto da nossa prática performativa.

O segundo, Análise Ativa, procura entender o que ocorre na cena, aquilo a que Stanislavsky chama de factos, como pistas que determinam as circunstâncias da peça e que constringem o ator a uma determinada ação e contra-ação, permitindo assim um estudo anatómico da peça (Carnicke, 2000; Merlin 2007). Assim na Análise Ativa, depois de lido o texto e encontrados os factos de uma determinada cena, iniciam-se exercícios de improvisação a partir desses dados, sem, contudo, se fazer qualquer referência ao texto, isto é, sem que os atores, como apanágio, o usem na mão como suporte. Depois da improvisação, discute-se em grupo o que resultou da mesma, para então voltar ao texto e fazer-se uma comparação com o que aconteceu na improvisação e as palavras e incidentes efetivamente plasmados no texto. Esta sequência é repetida várias vezes, sendo lentamente introduzidas algumas deixas, até que o texto fique próximo da memória cognitiva e física do ator (Merlin, 2007). O que se propõe com a Análise Ativa é, pois, “recriar o mundo imaginário que antecede a escrita das palavras. (...) Através de idas e vindas entre exercícios de palco e peça original, de comparações entre falas improvisadas e o texto do autor.” (Rizzo, 2001, p. 21).

Este seu trabalho mais tardio sobre ações físicas influenciou Meyerhold e Grotowski durante o Séc. XX, bem como vários criadores: Lev Dodin, Katie Mitchell, Max Stafford Clark, Bella Merlin, entre outros, tendo sido o seu Sistema sempre alvo de adaptações e apropriações diferentes, reinterpretado ao longo de anos, não se podendo postular uma única forma rígida de o utilizar. Foi, aliás, Stanislavsky (1990) citado por (Carnicke, 2000) que afirmou ser o Sistema um “guide, open and read (...) [it] is a handbook, not a philosophy. The moment when the System begins to become a philosophy it is its end. Examine the System at home, but forget about it when on stage” (p.33).

### 3.4 Composição Coreográfica e *Devising*: A criação colaborativa

Os processos de criação podem assumir vários caminhos, desde o ponto de partida até ao espetáculo, como produto final. A prévia escolha do método de trabalho é de suma importância pois condiciona, do ponto de vista da autoria e autoridade, todo o processo bem como os graus de inscrição da equipa artística e técnica.

Para este projeto optámos por convocar a prática de *devising*, como criação colaborativa e democrática, por acreditarmos que a força de um coletivo é superior à soma de todas as partes. “The creation of a ‘product’ from scratch, enabled by everyone’s contribution, was considered a potential model of democratic arts practice” (Heddon & Milling, 2006, p. 101).

Para a definição deste conceito recorreremos às palavras de Oddey (2001): “devising must include process (finding the ways and means to share an artistic journey together) collaboration (working with others) multi-vision (integrating various views, beliefs, life experiences, and attitudes to changing world events) and the creation of an artistic product” (p. 3).

Historicamente os princípios norteadores deste modo de operar foram fundados em práticas documentadas nos anos 60 e 70, onde se constituiu como uma prática alternativa, de oposição ideológica aos imperativos do teatro comercial, ao textocentrismo, surgindo como uma metodologia de trabalho em teatro assente em estratégias de criação a partir de outros *inputs* que não textuais (Heddon & Milling, 2006). “Devised work is a response and a reaction to the playwright director relationship, to the text based (...)” (Oddey, 2001, p.4).

Posteriormente passou também a implicar um *modus operandi* onde o ato de criação fosse mais partilhado na autoria e menos hierarquizado no postulado da autoridade, assumindo-se como um movimento de contra-cultura onde os criadores procuravam “alternatives to the prescribed, dominant practices and institutions, affecting both the processes of production and their outcomes” (Heddon & Milling, 2006, p.93). Durante o processo, ao usar esta metodologia, os artistas estavam, assim, mais “focus[ed] on process over product, on participation over consumption, on ephemerality over permanence, and on indeterminacy over certainty” (Heddon & Milling, 2006, p. 93).

Se numa primeira fase esta prática surge documentada no contexto de teatro, atualmente é usada em várias áreas artísticas, como a dança, e em diferentes contextos de criação pós-modernos culminando numa hibridização dos espetáculos. Como pós-modernos entendemos “a shared distrust towards universal explanations (typically ‘foundational’ in their status) and accompanying certainties of knowledge” (Heddon & Milling, 2006, p. 191).

No contexto da dança importa desde logo, destacar os ensinamentos de Butterworth (2004) que nos apresenta um modelo para o Ensino da composição em dança a que chamou Didático-Democrático, no qual distingue cinco abordagens específicas para um processo coreográfico genérico, onde se perspectivam diferentes papéis para o coreógrafo em relação ao bailarino, identificando as competências, métodos e interações entre eles. Estas cinco perspectivas, de um a cinco, variam numa gradação crescente de colaboração, apesar de não se fazer nenhuma apologia à progressão entre eles. A vantagem deste modelo é servir como uma ferramenta para que os alunos se apercebam dos diferentes contornos que pode assumir o processo criativo na sua futura vida profissional, bem como permitir-nos, a nós professores, a reflexão sobre “what are the gaps between the performing profession and current educational programme [e] why is a new model for teaching of choreography required” (Butterworth, 2004, p.47).

A utilização de cada um destes processos dependerá da escolha conscienciosa do coreógrafo/professor num determinado momento, num contexto específico, de acordo com as necessidades dos alunos e os seus conhecimentos. No primeiro processo, o coreógrafo toma todas as decisões relativas ao conceito, estilo, conteúdo e interpretação da obra, surgindo como um *expert*. Já o intérprete deve assumir uma posição convergente, ou seja, “to observe, imitate, reproduce and replicate the dance material and its style precisely” (Butterworth, 2004, p.54). Apesar de este processo, segundo a autora estar afastado do *devising*, reconhece-lhe uma possível utilidade para construções em uníssono.<sup>3</sup> No segundo processo mantém-se a abordagem didática não democrática mas aqui o “choreographer/tutor tends to make decisions in terms of concept, style, content and structure *in relation* to the capabilities of the dancer(s)” (Butterworth, 2004, p.57), pelo que o intérprete passa a personalizar o material mantendo uma postura convergente de imitação, reprodução e interpretação. Tal ajuda os alunos a “identify his or her own special personal qualities as used by the choreographer within the dance, perhaps particular expressive, technical or stylistic qualities relating to movement style, physical capability, characterization or performance persona” (Butterworth, 2004, p.57). Já no terceiro tipo de processo, o primeiro destes baseado em princípios de *devising*, o coreógrafo surge como um guia e o intérprete como um colaborador, isto é, aquele define um ponto de partida, dirige e estimula descobertas por parte dos intérpretes, que por sua vez assumem uma postura divergente podendo “creating and developing dance content by responding to tasks set, problem-solving in relation to the intention of the work” (Butterworth,

---

<sup>3</sup> Fazemos, porém, a ressalva de que um processo de *devising* não exclui obrigatoriamente a autoridade do Coreógrafo, por ser a autoria coletiva. Não existe contradição em praticar *devising* a partir da orientação de um Coreógrafo. Daí o interesse em distinguir autoridade de autoria, conceitos que muito frequentemente se confundem e sobrepõem. É possível uma autoria partilhada construída a partir de elementos diversos sob a orientação de uma autoridade previamente aceite pelos intervenientes numa sala de ensaio.

2004, p.58). Continuando para o quarto e penúltimo processo, o coreógrafo assume-se como um facilitador e o intérprete como um criador, na medida em que o primeiro toma a liderança do projeto como um todo negociando com o grupo o propósito do processo, as intenções e os conceitos, enquanto o segundo contribui para a discussão sobre a natureza do processo, os conceitos utilizados, contribuindo com material gerado em exercícios de improvisação. Em todo o caso o coreógrafo em nada se distancia do produto final. Por fim, no quinto processo deste modelo didático-democrático, atingimos o ponto máximo dessa democratização, sendo o coreógrafo um colaborador e o intérprete um co-autor, o que implica um longo período de pesquisa conjunta e divisão dos impulsos de criação com oportunidades para cada um contribuir na liderança do trabalho. Ao longo do nosso processo de composição de *A Metamorfose* oscilámos entre o segundo, terceiro e quarto processo, consoante os momentos específicos do trabalho e a evolução dos alunos, mantendo-nos maioritariamente como guia, por ser a primeira abordagem dos alunos aos princípios de *devising* e até aos processos de composição no seu geral. Ocasionalmente fomos testando as possibilidades do quarto processo, com um maior envolvimento dos alunos, emergindo mais fundo nos princípios norteadores do *devising*. “For student, devising provides a laboratory for investigating the dynamics of choreography, for wrestling with social/artistics processes, learning to articulate opinions and recognizing personal aesthetic decisions” (Butterworth & Wildschut, 2009, p.190).

Também de referir é Davenport (2006) que, no seu texto *Building a Dance Composition Course*, sugere a utilização do acrónimo C.R.E.A.T.E. para identificar seis princípios basilares a atender no processo de composição quando tida em contexto pedagógico, sendo estes: “Critical reflection, Reason for dance making, Exploration and experimentation, Aesthetic agenda, Thematic integrity, and Expression and experience” (p.25). A autora destaca como problemas recorrentes as relações verticais tidas em aula onde o professor surge como dono do conhecimento, o tempo insuficiente para exploração guiada de movimento, os comuns exercícios pedidos aos alunos para preparar em casa e apresentar na aula que destroem o espírito criativo, pelo que sugere que o “the teacher can design the composition course with variety of teaching methods that facilitate the development of individual crafting skills and artistic expressivity” (Davenport, 2006, p.26). Tal poderá ser feito recorrendo ao dito acrónimo que passamos a explicar melhor.

É de summa importância a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho e o trabalho dos outros, sem se basear em apreciações pessoais de ‘gostei/não gostei’, mas fazendo-a de forma concreta e objetiva, aceitando diferentes pontos de vista. Outro aspeto a ponderar é o porquê de se recorrer à dança como mediador expressivo para uma determinada

ideia, e não à música, à pintura ou à literatura, “one of the easiest yet most perplexing mistakes in dance composition is to attempt to choreograph an idea that should not be choreographed” (Davenport, 2006, p.29), bem como ponderar as opções coreográficas, uma vez que nos encontramos num contexto académico. Importa também que exista tempo para a exploração em contexto de aula, dos impulsos, talvez até de pensamentos ridículos, boas e más ideias, ou seja, “experimentation an exploration take them beyond their safe parameters into new zones of thought and practice” (Davenport, 2006, p.30). Outras duas questões a não ignorar são a identificação dos alunos a uma determinada estética, não sendo positivo a cristalização, mas devendo ser reconhecidas e permitidas as suas influências técnicas, e a importância da definição de um tema que confira unidade à aula, para permitir aos alunos a segurança de uma área balizada que não deixe cair num vazio. Para terminar, Davenport (2006) destaca o papel que cabe ao professor, pelo qual este se deve responsabilizar de “provide the potential for meaningful education experiences and artistic expressions” (p.31).

Ainda sobre a composição em dança, destacamos Smith-Autard, pedagoga que se distinguiu pela criação de um modelo para o contexto da dança em educação, onde a observação e a experiência devem vir primeiro do que a análise intelectual, que não é contudo excluída, fundindo elementos da prática profissional com a prática tida no âmbito educacional, não dando primazia nem ao processo nem ao produto, antes os articulando, daí que seja tido como um *midway model* (Smith-Autard, 1994). Mas no que concerne estritamente à composição e sendo apenas neste âmbito que nos focámos nesta autora, são-nos apresentado, desde logo, como elementos a considerar no processo de composição o corpo do bailarino como material principal, as propriedades de tempo, peso e fluxo do movimento, o espaço e as relações que cada corpo estabelece com os outros (Smith-Autard, 2010). Outro ponto destacado por Smith-Autard (2010) é a importância dada aos estímulos para a criação de material, entendidos como “something that rouses the mind, or spirit, or incitates activity” (p.29), podendo estes ser auditivos, visuais, ideacionais, táteis ou cinestésicos. Relativamente aos auditivos, podem ser musicais ditando “the kind of dance, but also its mood, style, length, phrasing, intensities and overall form” (p.29). A música pode pois definir a estrutura coreográfica e ceder-lhe as suas dinâmicas. Também os sons de percussão, vozes, sons de natureza e ambiente, ou poemas podem definir o ritmo, a duração e o carácter da dança, bem como a sua interpretação emocional, cômica ou dramática. Já os estímulos visuais podem traduzir-se em imagens, esculturas, objetos, padrões, formas, podendo emprestar à composição as suas “lines, shape, rhyhm, texture, colour, propose or other imagined associations” (p.30). Também é possível que o movimento, ele próprio sirva de estímulo a outro movimento, como estímulo cinestésico, tal como viemos a experienciar no decorrer da lecionação autónoma e na composição da última cena do terceiro ato de A

*Metamorfose*. Outras possibilidades são ainda os estímulos táteis, potenciados, por exemplo, por tecidos dos figurinos ou pelo material de que se compõem os objetos, e os estímulos ideacionais, onde o impulso à composição parte de um conceito, uma intensão ou de uma reflexão.

Citamos, por fim, Né Barros (2009), co-fundadora do Balleteatro, sobre o papel do coreógrafo face aos intérpretes: “quando nos referimos ao coreógrafo, é suposto pensar-se também no intérprete porque, até certo ponto, ambos se implicam num mesmo espaço criativo, no corpo do improvisado e numa análise, podendo ou não diferenciarem-se posteriormente” (p.5), motivo pelo qual vários coreógrafos da atualidade nos seus trabalhos assinam como ‘direção’ e não apenas a coreografia (Fazenda, 2012).

Isto é, ao conceber um projeto fundado em métodos de negociação colaborativa colocam-se em causa uma série de princípios estruturantes da criação pela desconfiança em relação a uma narrativa de discurso dominante, desconfiança essa que tem consequências na própria criação, nomeadamente na subjetividade, na fragmentação em vez da linearidade, havendo um maior foco no processo do que no produto final. (Harvie & Lavender, 2010)

Outros princípios basilares desta prática metodológica são a investigação e posterior reflexão em conjunto como “essential element of every stage of process” (Mermikides & Smart, 2010, p.27).

De todo o modo, importa notar que o *devising* é muito mais um postulado ideológico, um conjunto de princípios norteadores para o processo de criação, do que uma estrutura procedimental rígida, podendo sua concretização versar em diferentes práticas de criador para criador ou até mesmo de processo para processo (Harvie & Lavender, 2010). Pode, neste contexto incluir “an eclectic and experimental mix of playing, editing, rehearsing, researching, designing, writing, scoring, choreographing, discussion and debat” (Govon, Nicholson & Normington, 2007, p.7). É importante compreender que “(...) there is no one way to devise, that every devising process is different and that we cannot tell them how to do it” (Mermikides & Smart, 2010, p.28).

Neste caso concreto, este processo de criação foi realizado com intérpretes-alunos, o que não sendo raro (Govon, Nicholson & Normington, 2007), nos levantou, contudo, a questão de gerir o equilíbrio entre a negação da verticalização hierárquica, com as exigências de um contexto pedagógico em que as relações estabelecidas não são de carácter horizontal, obrigando-nos a uma “constant re-evaluation of the work in light of educational and artistic objectives” (Oddey, 2001, p.113).

Defende Haines (2006) que os processos colaborativos desenvolvidos com alunos, os capacitam a vários níveis, uma vez que a aprendizagem não pode ser tida apenas como a receção de informação, como um depósito de informação do professor. Por isso esta alternativa pedagógica “support students in their development as critical thinkers and self-directed learners” (p.15). Contudo é importante que o professor/coreógrafo não utilize a composição com alunos para a sua autopromoção devendo conseguir um justo equilíbrio entre ambas as funções.

Evitámos, assim, a noção de autoria exclusivamente concentrada no coreógrafo/professor, que assume a função máxima de determinação da escolha e construção, onde a sua autoridade é tida como um dado adquirido não permitindo confluir com outras ideias e/ou discussão do projeto artístico. Procurámos antes um trabalho de equipa com responsabilidade partilhada no gerar de material, provocando outros *inputs*, estimulando, sendo que a nossa função foi maioritariamente de guiar e facilitar o processo ao estimular a reflexão e discussão, além de organizar material como um olhar exterior que determina e faz a edição final gerindo, aceitando, propondo alternativas às propostas de cada elemento da turma. A proposta de alternativas e a não aceitação imediata de todo o material gerado é também o que permite o aluno ir melhorando e se encorajando a crescer mais e melhor, para além do que o professor/coreógrafo também não deve abdicar das suas opções técnicas e estéticas, devendo usar do mesmo rigor e profissionalismo que usaria com intérpretes profissionais, uma vez que é nisso que esperamos que os nossos alunos se tornem.

### **3.5 Premissas de Processos de Composição**

Se todas criações artísticas partem de uma ideia inicial, para que esta se traduza numa obra precisa de ser materializada, e do ponto de vista da dança, isso vem a ser feito através do tratamento coreográfico dessas mesmas ideias. Contudo o modo de o fazer, o modo de lhes dar uma forma, é heterogéneo, criando trabalhos com diferentes identidades. Por isso, elencamos agora um conjunto de criadores que com as suas premissas de composição coreográfica nos serviram de base teórica estruturante para as opções que fomos tomando ao longo da nossa intervenção neste Estágio. Cada um deles “embodied a response through a unique mix of collaborative transactional and symbiotic relationships of performing, making and appreciating which they embodied through their choice of and treatment of ideas.” (Dunlop & Collberg, 2002, p.21). Assistimos, pois, a uma evolução da relação triangular entre “the activities of making, performing and reception” (Dunlop & Collberg, 2002, p.31) e do que pode ser entendido como processo e produto. Produto e processo deixaram de ser tidos exclusivamente numa perspetiva convencional como uma sequência que “includes the

formulation of a concept and the concept's research through hours of rehearsals, to arrive at bulk of material [that] is then subjected through repetition to a process of selection and refining leads to the 'right' performance" (Dunlop & Collberg, 2002, pp.31-32). Mas assumem-se até possibilidades de o processo ser o próprio produto, expondo-o publicamente, bem como várias formas de gerir esse processo.

Isto é, não existe uma fórmula certa de compor, podendo os modos de operar variar de criador para criador ou até, em cada um deles, de processo para processo, pelo que considerámos benéfico para a formação dos nossos alunos o contacto com esta multidisciplinariedade, deixando-os alerta para a diversidade e consequente versatilidade que se espera hoje de um intérprete (Garcia, 2014; Marques & Xavier, 2013).

### 3.5.1 Akram Khan

Vindo de uma família do Bangladesh, emigrada no Reino Unido, Akram Khan nasceu em 1974. Por influência da sua mãe, professora, cedo começou a dançar *Kathak*, dança de tradição indiana, tendo-se tornado prodigioso. A esta técnica juntou mais tarde a dança clássica, moderna e contemporânea, sem, contudo, perder, nas suas criações, o vocabulário de *Kathak*, que aliás, passou a ensinar a crianças (Cools, 2015).

Akram Khan foi também influenciado pelos ensinamentos de Jonathan Burrows, com quem criou um dueto, *Duet*, em 1999, após se terem conhecido quando Akram Khan participou no *UK International Choreographic Course for Choreographers and Composers*. Em 2000, durante uma residência artística na PARTS, compôs o seu primeiro trio, *Rush*, onde "for the first time, he transfers his movement vocabular and skills to other bodies" (Cools, 2015, p.70). Também em 2000, criou a sua companhia, *Akram Khan Company*<sup>4</sup>.

Assim, o seu trabalho reconcilia todas as suas influências, afirmando sempre a sua identidade cultural, um património de que não abdica, como é exemplo máximo o seu solo *Desh*, de 2011, onde explora a relação com as suas raízes do Bangladesh, tendo no seu processo de criação, enveredado com a sua equipa por uma viagem à procura dos cheiros, sons, sabores e tradições do país dos seus progenitores (Cools, 2015).

Para nós, serviu-nos de influência ao nosso trabalho, desde logo, pela interculturalidade tão patente nas suas criações, face à heterogeneidade que encontramos também na turma com que trabalhamos, do ponto de vista cultural, social e económico, não obstante os indicadores etários e circunstanciais de estarem todos integrados na mesma turma, ano e

---

<sup>4</sup> Cf. <http://www.akramkhancompany.net>

escola. Também a perspetiva do corpo como um banco de memórias em que se armazenam as recordações do que já experienciámos, nos serviu à sustentação da importância do perfil biográfico dos intérpretes, tal como na sua obra *bahok*, onde as memórias da infância dos seus bailarinos serviram de *input* para gerar narrativa e movimento (Cools, 2015). Contudo, Akram Khan rejeita a ideia de um trabalho de fusão entre essas memórias individuais e heterogéneas, porque “[f]usion suggests blending together, eliminating and erasing the differences” (Cools, 2015, p.55), porque o que procura é o seu reconhecimento, aceitação e coexistência.

Além disso, socorremo-nos também das suas premissas sobre um trabalho de relação com corpo do outro como experiência física de troca de energia, resultante das pesquisas que desenvolveu em colaboração com Sidi Larbi Cherkaoui em *Zero Degrees*, Sylvie Guillem em *Sacred Monsters* e até a atriz Juliette Binoche em *in-it*. (Cools, 2015; 2016). Concretamente, no seu trabalho com Sylvie Guillem, onde ambos queriam ultrapassar o seu percurso clássico, sem, contudo, abdicar dele, fazendo reapropriações do movimento, procurando novas formas, tal como nós previmos um dos exercícios da lecionação autónoma onde por transmissão de movimento pedimos aos alunos que se apropriassem de uma variação, a qual, posteriormente deveriam manipular transpondo-a para um outro referencial técnico, mas mantendo sempre um paralelismo entre cada um dos movimentos.

### 3.5.2 Anne Teresa de Keersemaeker

Coreógrafa flamenga, mais concretamente de Mechelen, Anne Teresa de Keersmaeker nasceu em 1960 e cresceu sempre ligada ao campo e, por isso, apaixonada por temas da natureza nos seus trabalhos (Rodrigues, 2012). Não obstante só ter iniciado o seu contacto com a dança aos dezoito anos, na escola *Mudra*, de Maurice Béjart, já em Bruxelas, desde cedo foi reconhecida pelo seu enorme talento (Catalão, 2013). Em 1980 foi estudar na *Tisch School of the Arts*, em Nova Iorque, no mesmo ano em que estreou a sua primeira coreografia, *Asch*. Em 1982, regressou a Bruxelas, já com influência do minimalismo de Steve Reich, que conheceu nos EUA e com quem veio a trabalhar, nomeadamente em *Drumming*, estreada mais tarde, em 1998, e que apresentou em Portugal, quando foi Artista na Cidade, em Lisboa, durante o ano de 2012, na qual plasmou na estrutura coreográfica a própria estrutura musical. (Catalão, 2013).

Criou a sua companhia *Rosas*<sup>5</sup> em 1983, durante a criação da sua emblemática obra *Rosas danst Rosas*. Na sua escola não criou uma técnica pessoal, apesar da sua linguagem

---

<sup>5</sup> Cf. <http://www.rosas.be/en/>

complexa, mas utilizou sempre técnicas quer de referencial contemporâneo, quer clássico, por considerar que “as técnicas, que reformula e combina com virtuosismo nas suas peças, são um meio e não um fim em si” (Catalão, 2013, p.28). Inicialmente era apenas constituída por mulheres, sendo que apenas em *Bartók Aantekeningen*, em 1986, passaram a participar corpos masculinos (Ribeiro, 1994).

De *Rosas danst Rosas* dos seus quatro elementos femininos, retirámos desde logo a cadeira como elemento cénico manipulável, a repetição do gesto no tempo e no espaço, repetição essa de elementos coreográficos que se tornou até uma das características recorrentes do seu trabalho, associada ao cansaço visível pelas repetições extenuantes (Catalão, 2013; Louppe, 2012; Ribeiro, 1994). Aproveitámos também o vocabulário de ações do quotidiano “como andar, sentar, deitar, virar, alguns tendo origem em gestos involuntários ocorridos durante os ensaios que foram de seguida formalizados e introduzidos na composição coreográfica” (Catalão, 2013, p.171). Por fim recuperámos a ideia da importância dos sapatos que se utilizam quando se dança, a partir dos *roots* que calçam as suas bailarinas, e a forma como isso coloca os intérpretes num constante desequilíbrio devendo sempre fazer um reajuste na distribuição do peso do corpo, o que quisemos também testar em *A Metamorfose* ao trabalharem as nossas alunas com sapatos de salto alto (Ribeiro, 1994).

Em muitas das suas obras se podem reconhecer traços de obras anteriores, recuperando ideias e reinventando-as, sendo um bom exemplo disso mesmo as suas obras *En Attendant* e *Cesena*, estreadas no Festival de Avignon, em 2010, com um jogo de luz natural, no primeiro com um por do sol até escurecer e no segundo ao nascer no dia, começando a segunda como terminou a primeira como se de uma peça contínua se tratasse. Daqui procurámos absorver a “abstração formal [não conceptual], a ausência de aparato cénico, de adornos ou efeitos, e a austera economia de meios” (Catalão, 2013, p.16), não só pelo circunstancialismo dos poucos recursos dispostos para a nossa criação, mas também por identificação estética com essa opção. É aliás apanágio seu, na gestão que faz do espaço cénico, luz e cenografia, quase nunca procurar espaços ficcionados, nem utilizar os seus bailarinos para representar pessoas imaginárias, antes os assume com as suas singularidades como fonte de potencial para a criação, sendo que até “os primeiros ensaios são dedicados a formular perguntas. É das respostas dadas pelos intérpretes que começa a surgir o material para a peça” (Catalão, 2013, p.32).

Dos modos de operar desta coreógrafa quisemos também partilhar com os nossos alunos a ideia de trabalho colaborativo e importância das memórias que cada corpo carrega em si, potenciando contribuições e adaptações ao material, mas tentando ao mesmo tempo garantir “as condições para que as individualidades saibam integrar-se em dinâmicas

coletivas, selando compromissos, e para que o grupo assimile propostas individuais, adaptando o âmbito da sua liberdade” (Catalão, 2013, p.18). Outra característica do seu trabalho, não independente da primeira aqui enunciada, mas antes surgindo na sua sequência, é uma inversão das regras clássicas de *status* entre corpo de baile e primeiros bailarinos, já que “as noções de solo e de corpo de baile se contrapõem e justapõem” (Catalão, 2013, p.17). Não obstante, a existência de personagens, com o respetivo destaque momentâneo previsto pela dramaturgia da obra *A Metamofose* (Kafka, 2014), procurámos uma dinâmica fluida ente solos, duetos, trios, quartetos e coreografias de grupo, passando de uns para outros com aglutinações, individualizações e coexistências, numa tentativa de não hierarquização entre os próprios bailarinos, fazendo-lhes entender que “as suas competências não lhes dão estatuto, apenas responsabilidade” (Catalão, 2013, p.18).

Daqui resulta também a possibilidade de os intérpretes se movimentarem em cena como no seu quotidiano, com as diferentes reações que se pode ter ao estar no espaço público, de intervir, de ser passivo, de observar ou até de ficar na expectativa (Catalão, 2013).

Outro ponto muito importante na obra de Anne Teresa De Keersemaeker, foi a sua ligação à música, que aliás, no seu percurso pessoal começou a estudar bem antes da dança. Passando por uma série de géneros, desde o minimalismo de Steve Reich às “intercalações e sobreposições, pelos círculos e retrocessos patentes desde sempre na história da música, do barroco ao serialismo (Louppe, 2012, p.241). A criadora pede à música emprestado os seus elementos, e reproduz na dança toda a sintaxe presente da música (Rosas, 2017). Concretamente, em *Rosas danst Rosas*, música e dança foram escritas ao mesmo tempo, em *Elena’s Aria* trabalhou a possibilidade do silêncio e a palavra dita, e, em *Cesena*, levou os seus bailarinos a cantarem, o que nos serviu mais uma vez de exemplo para o trabalho a que nos propusemos ao aliar a competência do domínio da voz com o domínio do movimento (Catalão, 2013).

Do que pudemos ler do diário de ensaios de Diana Bastos Niepce (Catalão, 2013), bailarina da Companhia Nacional de Bailado, aquando da estadia desta criadora em Lisboa, retirámos a ideia dos cânones e uníssonos de *Grosse Fuge*, a importância do trabalho dos pontos de iniciação do movimento durante os ensaios de *Fauno*, a aprendizagem analítica, milimétrica e repetitiva dos movimentos, e a possibilidade de incluir movimentos do quotidiano no vocabulário da obra.

De referir ainda é o trabalho pedagógico desta criadora associado ao projeto PARTS<sup>6</sup>, criado em 1995, numa parceria entre *Rosas* e o Teatro *La Monnaie*, uma escola de dança contemporânea, onde a música e o teatro acompanham de perto a formação dos seus alunos.

Both disciplines figure prominently in the curriculum, as PARTS always works towards the actual performance, the moment when the artist engages in a dialogue with the audience – the dancer as a performer, but also as a thinking performer. The school looks for students who are strong individuals, yet possess a sense of group Dynamics.

(PARTS, 2017)

Por fim, importa dar nota de que além de coreógrafa, De Keersemaeker encenou *Medeamaterial*, de Heiner Müller, em 1987 e trabalhou algumas óperas como *Ottone, Ottone*, a partir da ópera de *L'incoronazione di Poppea*, de Monteverdi, *O Castelo do Barba Azul*, de Béla Bartok, em 1998, *I due Foscari*, de Verdi, em 2003 e *Hanjo*, de Hosokawa, em 2004 (Catalão, 2013; Ribeiro, 1994). Agora em outubro de 2017 encenará a ópera *Così Fan Tutte*, de Mozart, na Ópera Garnier, em Paris, mostrando uma sua ambivalência e a proximidade entre o teatro, música e dança.

### 3.5.3 Jacques Lecoq

Jacques Lecoq, nascido a 1921, foi um dos grandes pedagogos que fez evoluir o Teatro para além da sua morte em 1999, deixando um legado sobre a pedagogia e trabalho de ator que tem sido continuado por muitos criadores e pedagogos.

O seu trabalho reveste-se de importância pela forma como o aperfeiçoamento das artes cénicas, especificamente o trabalho de ator, se focou no movimento e corpo enquanto objeto de estudo. Invertendo a primazia dada ao texto como matriz do teatro na cultura ocidental, e tinha como objetivo fulcral o desejo de criar um teatro que comunicasse diretamente, de forma universal e acessível a vários públicos. Isto é, no seu trabalho o gesto vem primeiro do que a palavra, construindo uma representatividade mais física do que conceptual, preconizadora do Teatro Físico, tão próximo da Dança-Teatro e do Novo Circo (Romano, 2005). Como refere Felner “Gesture precedes knowledge, Gesture precedes thought, Gesture precedes language” (Murray, 2003, p. 76). Tal opção modificou a experiência de construção cénica ao partir de outros estímulos que não um texto pré-existente, na medida em que “Lecoq’s emphasis on

---

<sup>6</sup> Cf. <http://parts.be/en/>

provoking the actor's imagination and creativity is a mean of freeing actors from the tyranny of text in order to create their own scenarios" (Chamberlain & Yarrow, 2002, p. 10).

Para melhor compreender, diga-se que Jacques Lecoq iniciou o seu percurso como professor de educação física, tendo sido mais tarde apresentado aos métodos e ideias de Jacques Copeau e das suas experiências no teatro *Le Vieux- Columbier*, onde aprendeu o trabalho com máscaras (Romano, 2005). As suas pesquisas continuaram no *Piccolo Teatro di Milano*, onde cruzou caminho com Dario Fo e Giorgio Strehler, permitindo-lhe este contacto conhecer princípios da máscara neutra, *Commedia dell' Arte*, tragédia grega e movimento do coro, os quais aplicou, posteriormente na sua Escola, criada em 1956, em Paris – *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*. Aqui procurou também desenvolver o “estudo da interpretação a partir da observação da vida cotidiana e da natureza no movimento e ritmos do corpo” (Romano, 2005, p.50). Uma escola assente no internacionalismo e por isso composta de turmas com alunos de diferentes nacionalidades, tendo assim de lidar não só com o confronto estético, mas também cultural, sendo aqueles obrigados a ultrapassar a barreira da comunicação e linguagem na construção de cada projeto.

Atualmente a raiz da escola é ainda importante nesse mesmo sentido da necessidade de um teatro que atravesse barreiras, sejam elas linguísticas, culturais ou estéticas, com o intento de criar novas formas de expressões teatrais mais universais e de fácil acesso para o público (Chamberlain & Yarrow, 2002). O curso da escola de Jaques Lecoq, em Paris, é de dois anos:

(...) no primeiro ano, programa prepara o vocabulário técnico do ator (voz e movimento) relacionado com a observação da natureza e seus elementos (...) à expressividade no teatro. São desenvolvidos trabalhos com objetos, estruturas móveis, máscaras (neutra e expressiva) e acrobacia. No segundo ano (...) [o] ênfase recai sobre o trabalho coletivo e o processo de criação, tomando como vocabulário e estímulo para a imaginação diferentes estilos da tradição teatral. (Romano, 2005, p.55)

Todo o trabalho é fundado na pesquisa sobre as leis do movimento e a exploração é baseada no jogo e na criação de cumplicidade entre os criadores, sendo explorada a capacidade de cada criador reinventar as suas próprias regras e questionar as pré-existentes.

Não obstante Lecoq oferecer um método de trabalho que liberta os atores das experiências tradicionais do Fazer, nomeadamente prescritas por Stanislavsky (Chamberlain & Yarrow, 2002), não considerámos existir nenhuma contradição impeditiva de utilizar os dois

sistemas, uma vez que o Sistema nos serviu à análise da obra, tendo ficado circunscrito ao texto e, não estando nós a trabalhar com atores mas sim com bailarinos, o texto traduziu-se num estímulo primeiro da criação mas não castrador da utilização de outros modos de operar, nomeadamente este que enfatiza o corpo, como meio de comunicação face ao texto. Revemo-nos assim nas palavras de Alan Schneider “I will use any and all methods to achieve whatever i feel necessary.(...) I have no dogma.” (Schechener, 2003, p. 74).

Assim, Lecoq suportou-nos no nosso projeto por dois motivos. O primeiro pela sua relação pedagógica com os alunos e segundo pelo uso do *devising* como forma de construção de material cénico. A sua relação pedagógica com os alunos foi sendo, por si, questionada na medida em que evoluía sempre ao adaptar-se a novos contextos, procurando não prescrever um ponto de chegada através da imitação em exercícios, mas recorrendo à pesquisa com os alunos, até chegar à melhor proposta. Isto é, procurando “an approach that rejects prescription and illustration by example in favor of a search for the truth through negation.” (Murray, 2003, p. 49). Ou seja, Lecoq não prescreve um movimento para ser copiado pelos alunos, mas antes define uma acção, e a partir das respostas que aqueles vão dando como construção de material, procuram em conjunto a melhor forma da transposição física dessa acção, negando as possibilidades imediatas.

Por outro lado, Jacques Lecoq utiliza também princípios de *devising* para construção de material, por influência histórica do Maio de 1968 que veio marcar os métodos de treino na sua escola ao radicalizar, à época, a relação mestre-aprendiz. Isto porque numa tentativa de responder às exigências dos seus alunos, este pedagogo criou o espaço *Autocours*, isto é, aquilo que na tradição anglo-saxónica é denominado como *devising* (Lecoq, 2010). Tratavam-se de sessões onde os alunos trabalhavam independentemente, sem professores, tendo de criar regras, organizar e criar o trabalho a partir de um tema (Chamberlain & Yarrow, 2002). Esta metodologia “lies around notions of authorship, authority and the creative role of the actor/performer” (Murray & Keefe, 2007, p. 17). O *devising* surge aqui como um espaço de cumplicidade entre criadores de diferentes nacionalidades sendo confrontados com a necessidade de se organizarem e estabelecerem espaços de colaboração entre si, a negociarem a cada momento as expectativas de cada um e do grupo e a serem responsabilizados pela criação de material próprio.

Deste método de organização de ensaio surgiram mais tarde companhias reconhecidas internacionalmente, compostas por alunos da escola de Jaques Lecoq, tais como Ariane Mnouchkine/ Théâtre du Soleil, Simon McBurney/Complicité, Julie Taymor, Mummenschanz, Told by an Idiot, entre outros (Chamberlain & Yarrow, 2002). O aparecimento destas companhias com estéticas tão diferenciadas foi consequência das ferramentas com que a

escola de Jacques Lecoq dotou os seus alunos e por ter professores focados numa pedagogia privilegiadora de processos colaborativos, na medida em que o “training is never a neutral or a purely technical activity. It presupposes or directs the object-subject of the training regime towards certain kinds of Theatre practices or forms rather than others” (Murray & Keefe, 2007, p. 118).

Também nós, ao longo deste processo, durante a construção de *A Metamorfose*, recorremos a alguns dos seus exercícios, nomeadamente a transformação de espaço através de modificações de ritmo e os sete níveis de tensão, isto é, de exploração da tensão muscular balizada numa escala de sete níveis diferentes (0 – Catatónico; 1 – Sobrevivência; 2- Relaxado; 3- Económico; 4- Alerta, 5 – Suspense; 6 – Apaixonado; 7- Petrificado). Esta escala partilhada por todos permitiu o uso de diferentes níveis de tensão em diversas situações de improvisação. Este exercício é também muito explorado no trabalho do Théâtre de Complicité, de Simon McBurney, sendo aplicável “to character, text, voice, body and space.” (Harvie & Lavender, 2010, p. 67).

#### **3.5.4 Pina Bausch**

Philippine Bausch, nascida a 27 de junho 1940, em Solingen, Alemanha, filha de um proprietário de um restaurante e crescida num ambiente burguês com pouco interesse pelas artes. Começou ainda em criança a participar em bailados infantis a pedido de amigos de família, mas é aos quinze anos que começa a estudar dança na *Folkwang-Schule*, sendo aluna de Kurt Joss. Uma vez diplomada e tendo recebido o ‘Prémio Folkwang’ e uma bolsa do *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, foi estudar na *Julliard School*, em Nova Iorque. Quando terminou aí os seus estudos, não regressou de imediato à Alemanha, tendo ficado como bailarina no *New American Ballet* e no *Metropolitan Opera*. Apenas regressou em 1962 para o *Folkwang-Ballet*, em Essen. Foi aqui que a sua experiência como coreógrafa se iniciou com os trabalhos *Fragmente*, com música de Béla Bartok, *Im wind der zeit* e *Nachnull*, mas o seu apogeu inicia-se a partir de 1973, quando assume a direção dos bailarinos do teatro de Wuppertal, com quem cria, assim, aquela que veio a ser a sua companhia: *Tanztheater* de Wuppertal (Servos, 2008).

“It seemed that dance had stolen the language of theatre, when you looked at what Pina Bausch was doing” (Delgado & Rebellato, 2010, p.237), pois aqui, estreitando as fronteiras entre a dança e teatro, aproximou os dois géneros performativos, desenvolvendo uma “abordagem específica da dança: de uma dança expressiva, livre, que irrompe da

autoconsciência do corpo, sem fronteiras entre o clássico e o moderno, numa relação dialética e não dependência com a música” (*Pina Bausch*, 2006, p.14)

Como diretora em Wuppertal, deu os primeiros passos com *Fritz*, sobre as músicas de Mahler, mas foi com a encenação de *Ifigénia na Táurida*, em 1974, a partir da ópera de Gluck, que a crítica exaltou, numa abordagem anticlássica da Grécia, violenta e contemporânea (*Pina Bausch*, 2006). Em 1975, volta a encenar uma ópera, desta feita de *Orfeu e Eurídice*. Além da dança, Pina ao longo da sua carreira trabalhou como atriz num filme de Fellini em 1983, *E la nave va*, e ela própria se dedicou ao cinema, como realizadora em *O Lamento da Imperatriz*, em 1989, sendo esta paixão pelo cinema mantida até à sua morte, quando estava a preparar um filme com Wim Wenders, o qual estreou já em 2010, no Festival de Berlim (Sasportes, 2012).

Tendo recebido a herança da dança expressionista alemã, rejeitou os códigos e as convenções formais externas, procurando antes “a pesquisa e elaboração individuais do movimento na esteira de princípios (...) [como] adequação dos ritmos fisiológicos, alternância de tensão e relaxamento musculares (...) correlação com a exploração do espaço e do tempo” (*Pina Bausch*, 2006, p.30). Para a coreógrafa alemã a dança impõe-se como da “ordem do comunicacional e do enigma existencial, político, social, histórico (...), uma forma de comunicar com o Mundo” (Ribeiro, 1994, p.12). Os corpos dos seus bailarinos, com as suas vicissitudes biográficas, assumiram sempre grande destaque. Isto porque, para a construção de material coreográfico Pina Bausch recorre muitas vezes ao jogo a partir de histórias ou relatos dos seus bailarinos de Wuppertal, com grande foco no perfil biográfico dos intérpretes, pois a escrita do movimento “provinha da especificidade de cada corpo e do modo como se conjugavam com outros corpos em cada situação cénica” (Ribeiro, 1994, p.40). Há, pois, uma alteração na relação estabelecida entre coreógrafo e bailarino, onde a criação surge como um processo partilhado, muitas vezes através de perguntas colocadas aos seus bailarinos, às quais estes respondem verbalmente ou com movimento, a partir das suas memórias pessoais, mas sempre com inteira liberdade, o que a nós nos serviu de referência fundamental (*Pina Bausch*, 2006; Tavares, 2013).

Dos fragmentos daí resultantes Bausch cria estruturas, baseadas em alusões e imagens metafóricas, mas que “resultam de um processo de montagem feito por associação e não estão submetidas à demonstratividade de qualquer tema, sequer de qualquer ideia principal” (Ribeiro, 1994, p.47). Uma vez fixadas as estruturas, definidas as formas, estas não são sujeitas a alterações, o que permite a criação e fixação de um repertório, passível de ser retomado em qualquer ocasião. Quase sempre as suas obras foram interpretadas apenas pelos seus bailarinos, pelo rigor do trabalho e pela familiarização da linguagem, ressaltando-

se *A Sagração da Primavera* e *Orfeu e Eurídice*, que foram interpretados pela Ópera de Paris (Sasportes, 2012). Também, *Kontakof*, em 2000, passou pela experiência de ser transmitido a não-bailarinos com mais de sessenta e cinco anos, e mais tarde a jovens adolescentes com mais de catorze. À coreógrafa interessava-lhe mais o motivo pelo qual as pessoas se mexem do que a forma como se mexem, o que a levou a trabalhar com “diferentes kinds of dancing bodies, including professional and amateur dancers, singers and actors” (Dunlop & Collberg, 2002, p.26).

As suas obras apresentam constantes imagens febris, frenéticas e quase surrealistas, imagens de violência, seja a

violência do tempo sobre o corpo, a violência que a aprendizagem (...) gera, a violência do estereótipo, a violência sobre as mulheres, a violência da adopção do quotidiano urbano, a violência inclusive do palco, com os figurinos, a maquilhagem, ou os sapatos de salto alto que acabam por se transformar em instrumentos de tortura. (Ribeiro, 1994, p.48)

Tome-se, a título de exemplo, a derrocada de uma parede de blocos que tapava a cena em *Palermo, Palermo*, ou os bailarinos a atirarem pedras da calçada contra uma parede no fundo do palco, em *Tanzabend II*. Também a *Sagração da Primavera*, uma das obras mais importantes do seu repertório, se enche de imagens frenéticas, com bailarinos de pés descalços sobre a terra escura. *Café Muller*, outra das suas obras emblemáticas, onde destacamos a escuridão, as esperas, as quedas, a angústia e a violência, e onde vemos os bailarinos “dealing with loneliness and compulsive behaviour but also search for another dance, another theatre, no longer obliged to serve a beautiful illusion, instead exploring the depths of emotion” (Servos, 2008, p.65).

Alicerçada também no trabalho do cenógrafo Rolf Borzik, até 1979, e no de Peter Pabst, a partir daí, utilizou sempre vários materiais passíveis de manipulação como água ou a terra, bem como outros objetos cénicos do quotidiano, criando “dizzing juxtapositions of image, texto and sensation” (Delgado & Rebellato, 2010, p.1).

Uma das características do seu trabalho, que não podíamos deixar de referir, mas que nos abstermos de explorar, foi a tensão sexual entre homem e mulher, em danças de par onde se impõem as relações de poder entre os dois géneros, como são exemplo *Barba-Azul, 1980* ou *Nelken*, “o combate erótico é um desafio ora trágico ora irónico construído em cena através de sequências heterogéneas em que vontade de poder de homens e de mulheres é fonte de contínuas tensões” (Sasportes, 2012, p.296). Contudo, Pina rejeita a sua

identificação com os movimentos feministas porque entende a autora só ser possível “um progresso na condição de os homens e as mulheres se mostrarem capazes de resolver juntos os problemas que resultam das suas relações sociais de dependência recíproca e decorrentes das imposições ditadas pelas convenções e pela vida” (*Pina Bausch*, 2006, p.94).

Outro elemento recorrente são ainda as transmutações das suas personagens em monstros, objetos e animais, tal como acontece na obra de Kafka (2004), por nós estudada. Também esta criadora utiliza repetições exaustivas dos gestos até estes perdem o seu significado ou resignificando-os, com uma constante desconstrução do fictício “dancers speak as they speak, walk as they walk, sit down, lie down as they would in a mundane environment, but precisely, articulate with Bausch aesthetic (Dunlop & Colberg, 2002, p.98).

O espectador surge grandemente implicado nas suas obras, pois estabelece uma relação direta com o público, com uma invasão do seu espaço, como em *Tanzabend II*, em que uma bailarina, auxiliada com um mealheiro pede dinheiro ao público ou em *1980*, que para além de não ter uma narrativa fechada, os bailarinos interpelam o espaço de público “and require them to respond, to speak to the dancers, drink tea with them” (Dunlop & Colberg, 2002, p.16).

O seu último trabalho, com sessenta e oito anos, *...como el mosquito en la piedram ay sí, sí, sí*, estreou poucos dias antes da sua morte a 30 de junho de 2009. Com vinte e um bailarinos em palco, e música de Victor Jara e Violeta Parra, entre outros, Pina construiu uma dramaturgia apoiada nas histórias, tradição e contrastes sociais e geográficos do Chile (Sadlerswells, 2017).

### **3.5.5 Sidi Larbi Cherkaoui**

Nascido em 1976, em Antuérpia, este criador é de origem metade belga, por parte da mãe, e metade marroquina, por parte do pai, professa a fé muçulmana e assume um trabalho muito marcado pela sua opção religiosa, como são exemplos os seus espetáculos *Foi*, de 2003, *Tempus Fugit*, de 2004, ou *Myth*, de 2007, por acreditar, que o trabalho nunca é dissociado de quem nós somos, daquilo em que acreditamos e do que queremos para nós e para o Mundo (Cools, 2015; Cools, 2016; Cope, 2010).

Estudou na PARTS e trabalhou, como intérprete, onze anos com Alan Platel até ser convidado pelo *Ballets C de la B*, para coreografar o seu primeiro trabalho para esta companhia, em 2000, *Rien de Rien*. Desde então trabalhou como coreógrafo em prestigiadas companhias europeias e estabeleceu diferentes parcerias, como a criada com Akram Khan,

para *Zero Degrees*, em 2005. Em 2010, fundou a sua companhia *Eastman*<sup>7</sup> e desde 2012, escreve uma coluna mensal na revista online *Mondiaal Nieuws*, onde reflete sobre “topics that concern him personality, such as gay rights, healthy (vegan) food, the importance of the arts, religious tolerance, and cultural diversity” (Cools, 2015, p.34). Desde 2015 é o diretor artístico do Royal Ballet of Flanders.

Atraído pela cultura oriental, pelo poder das transformações que em nós podem operar, considera que não há certo e errado, bom e mau, e no caminho entre uma coisa e outra existe uma série de possibilidades que como criadores podemos explorar (Cools, 2015). “That’s what attracts me as an actor, as a dancer, as a human being: to allow yourself to be much more than just one thing” (Cools, 2016, p.27).

Parte da essência do seu trabalho é a “integration of the voice in the human body through singing” (Cools, 2016, p.28) e foi por este motivo que o considerámos um autor de referência para o domínio prático da nossa investigação. Para o criador esta pesquisa desenvolveu-se, desde logo, com uma parceria com Damien Jalet<sup>8</sup>, bailarino e cantor, especialista em música tradicional italiana. Com ele, Sidi Larbi aprendeu a harmonização das vozes em conjunto e quão física se pode tornar essa prática, “[h]ow one voice and another voice create something almost like a third voice. When I got that feeling, I didn’t want to lose it ever again” (Cools, 2016, p.28). Aqui o seu processo consubstanciou-se em três fases, numa primeira aprendendo a usar a sua própria voz, numa segunda aprendendo a harmonizá-la com a dos outros e por fim, a combiná-la com o movimento (Cools, 2016). À semelhança desta sequência também os nossos alunos passaram por todas as etapas, ainda que nós tenhamos intervindo apenas na terceira e última fase de construção, sendo que a primeira e segunda estavam já a cargo da Professora de voz, nas aulas da sua competência. Diga-se que esta descoberta do autor continuou com outras parcerias, nomeadamente em *Play*, com Shantala Shivalingappa, com conseqüente influência de danças de tradição indiana e uma utilização da voz de forma diferente da que vinha estando Sidi Larbi habituado (Cools, 2016).

Outra característica do seu trabalho, que quisemos transportar para o nosso, foi a autonomização dos seus bailarinos, responsabilizando-os com liberdade para explorar, em pequenos grupos, as ideias por si propostas, “[h]e lets, indeed forces, the performers to be individuals, teachers, sharers, devisers, directors, creators” (Cope, 2010, p.46). Tal estava próximo da nossa vontade de estabelecer um processo de *devising* com os alunos intérpretes e procurar, à semelhança deste criador de referência “a network of people, possibilities and desires, a multiplicity of units between which he encouraged multi-directional (...) communication

---

<sup>7</sup> Cf. <http://www.east-man.be/em>

<sup>8</sup> Cf. <http://www.damienjalet.com/>

anda transformation (...) a collective assemblage, that aimed not to have hierarchical or dialectical channels, but that existed as multiple” (Cope, 2010, p.53).

Nomeadamente no processo de criação de *Myth*, criado a convite de Guy Cassiers, diretor artístico de *Teatro Toneelhuis* e co-produzido pelo *Sadler’s Wells* (de quem é ainda hoje artista associado), com estreia em Junho de 2007, estes pequenos grupos, numa fase inicial, só se juntavam nas aulas matinais de Yoga, para acordar o corpo e prepara-lo para a intensidade do dia, e ao final da tarde na aula de canto, onde trabalhavam exercícios de “develop breathing, the use of the mouth and tone” (Cope, 2010, p.52). Processo este que durou oito meses, após duas semanas de intensivos *workshops*, por reconhecer este autor a necessidade de longos processos de ensaio. Aqui o material foi então sendo gerado inicialmente de forma individual, ou em pequenos grupos, através de pontos de partida trazidos pelos próprios bailarinos e por isso mesmo tão ecléticos, recorrendo-se ao registo fílmico para posterior seleção e edição, onde “Cherkaoui reveals which moments he wants to keep [as an] editor, the gluer together of moments” (Cope, 2010, pp.54-55). Contudo, nesta peça, quanto a este processo de seleção do material gerado pelos intérpretes, o autor procurou não excluir as propostas que lhe foram entregues, antes se desafiando ao tentar integra-las, “to find space for the strengths, personalities and signatures of everyone in the piece” (Cope, 2010, p.51), o que também nós procurámos fazer sem comprometer o nosso sentido estético e artístico. Isto porque, “[a]s we were making material, a lot of things got created and all of them made sense to the people involved” (Cools, 2016, p.30), principalmente por se revestir este projeto de um cunho pedagógico onde queríamos também incentivar os alunos e motivá-los dotando-os de confiança em si e nas suas capacidades, procurando ajuda-los a melhorar o necessário sem excluir as suas ideias.

Por fim, recuperámos de Sidi Larbi a ideia da morte como última e maior transformação, por ser cara à dramaturgia de *A Metamorfose* (Kafka, 2004), e simultaneamente, por ser um tema presente na obra deste criador por motivos pessoais, por serem os traumas um dos pontos de partida do seu trabalho, “he is interested in exploring the ways people carry past trauma with them, in their minds or in their bodies” (Cope, 2010, p.41), o que corrobora o reconhecimento de que o perfil biográfico influencia a composição (Cools, 2016).

## **4. Metodologias da Investigação**

No que concerne ao nosso plano de investigação, adotámos uma perspetiva mista, na medida em que combinamos no mesmo estudo técnicas e métodos de recolha de dados quer de referencial qualitativo quer quantitativo. Ou seja, não obstante lançarmos mão à análise estatística de dados, quantificando características da nossa amostra, para posterior descrição e reflexão, assumimos uma perspetiva maioritariamente qualitativa, baseada num método indutivo e sistemático, não tendo, enquanto investigadores uma posição externa ao estudado, não procurando generalizações mas antes compreendendo que os dados obtidos na nossa investigação se circunscrevem na própria realidade estudada, sendo, pois, inseridos e consequentemente válidos no contexto da nossa amostra (Coutinho, 2016).

Podemos assim, do ponto de vista metodológico, classificar a nossa investigação como investigação-ação, muito comum no contexto ensino-aprendizagem (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Este modelo metodológico, surgido da década de 40 do século XX, assenta num paradigma sociocrítico, em que a investigação é feita com uma intenção de mudança prática, tendente a melhorar a intervenção em determinado contexto, ou seja, tem um carácter interventivo mais do que descritivo conduzindo a uma maior compreensão, avaliação e consequente melhoria da situação onde tem lugar essa mesma intervenção. Há, pois, uma constante dialética “utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2016, p.364).

Quanto à recolha de dados, e atendendo a nossa dupla função de professor/investigador que nos obriga, paradoxalmente, a um olhar distanciado da nossa própria prática letiva, utilizámos desde logo a técnica de observação, materializada nos procedimentos de notaçã o e descrição no Diário de Bordo e em registos fílmicos e fotográficos. Como instrumento conexo a esta técnica utilizámos uma ficha síntese e grelhas de observação, das quais melhor escreveremos no ponto 1 do Capítulo 5 deste Relatório. Recorremos ainda a outro instrumento, o inquérito por questionário, mediante a sua aplicação em duas fases distintas do nosso processo, sendo, por fim, de destacar a importância das regulares conversas tidas com os restantes professores da turma em estudo, o que melhor explicaremos de seguida.

### **4.1 Técnica de Observação**

Se numa primeira fase a técnica de observação servia ao nosso contexto de professor em formação, obedecendo a uma etapa do nosso Estágio, a verdade é que numa segunda fase, aquando da lecionação partilhada e autónoma, essa observação não se extinguiu,

mantendo-se até ao final da nossa intervenção pedagógica ainda que assumindo outros contornos.

Dentro da primeira fase de observação podemos classificar, numa primeira abordagem, a nossa intervenção como observação não estruturada, ou naturalista, uma vez que não partimos para o terreno com um protocolo previamente definido com itens a observar, mas antes com uma folha em branco, do nosso Diário de Bordo, dispostos a anotar o máximo de informações possíveis. Já nas aulas seguintes observadas dispusemos de uma grelha de observação, como melhor se explicará no ponto 5.1 deste Relatório, pelo que a nossa intervenção foi já de dimensão estruturada e sistemática (Coutinho, 2016).

No que ao grau de envolvimento diz respeito, atendemos às palavras de Coutinho (2016) “[p]ara a obtenção e análise de dados, utilizam-se, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objectivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação ativa do investigador (observação participante) ou participação mediatizada (observação participativa)” (p.30). Assim, importa distinguir que na etapa de exclusiva observação, esta assumiu primeiramente um carácter externo, pois não houve uma participação e envolvimento com os elementos da turma, permanecendo, então, direta e distanciada, nas disciplinas de Oficina de Dança e Técnica Cunningham, embora tenha havido uma situação episódica de observação participativa numa aula de Voz, conforme melhor descrito no ponto 1 do capítulo 5. Com este carácter externo, “[a]través da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2016, p.136). Por sua vez na lecionação partilhada e lecionação autónoma, o nosso papel de lecionação cumulou-se com o de observação, passando a ser uma observação participante ocasional (Coutinho, 2016; Estrela, 1994). Não obstante os problemas metodológicos que tal origina pelo cúmulo de tarefas, é esta uma estratégia de para melhor gerir a atuação pedagógica, pois

(...) a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha de estratégias adequadas à prossecução de objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida. (Estrela, 1994, p.128)

Apresentamos, assim, uma pequena Tabela síntese, como **Apêndice IV**, para melhor compreensão teórica, da técnica de observação ao longo de toda o processo de investigação.

Importa também referir que esta técnica de observação foi feita com o recurso auxiliar de registo fotográfico e fílmico, como outro método de recolha de dados, para posterior análise e reflexão, “para além do papel e lápis, o gravador áudio e/ou a câmara de vídeo podem constituir preciosas ferramentas ao serviço do investigador” (Coutinho, 2016, p.106), motivo pelo qual foi entregue a cada aluno uma declaração de cedência dos direitos de imagem a preencher pelos respetivos encarregados de educação, conforme **Apêndice V**.

A fotografia permite uma captação do real pormenorizado e a obtenção de informações além do vivenciado, tendo a “capacidade de proporcionar um conhecimento dissociado e independente da experiência” (Sontag, 2012, p.152), o que reconhecemos como válido também para o registo em suporte de vídeo. Tal muito nos conveio, não apenas para visualização dos materiais gerados e posterior seleção e organização dos mesmos, em sede de criação coreográfica, mas também, e fundamentalmente, para efeitos de prática pedagógica, podendo rever fora do contexto de aula a nossa intervenção, o resultado dos exercícios propostos e todos os pormenores da turma captados.

Destacamos ainda a importância máxima na nossa investigação de outro instrumento conexo à técnica de observação, o Diário de Bordo, por nos ter permitido sempre uma posterior reflexão aquando da análise das notas tomadas ou, muitas vezes, servir de porto seguro à transcrição dos acontecimentos que registámos na nossa memória, com auxílio dos registos fotográficos e fílmicos, pois a prática pedagógica nem sempre se coaduna com a escrita em simultâneo, já que na investigação-ação o essencial “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações desse e nessa mesma prática.” (Coutinho, 2016, p.364). Serviu-nos ainda para apontar todas as referências que fomos considerando pertinentes fora do contexto de aula, mas que nos poderiam vir a ser úteis na prática pedagógica, pelo que reconhecemos o “impacto do diário sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, na medida em que permite a sua interiorização e reflexão, fundamentais para uma auto-análise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais” (Alves, 2004, p.222).

Optámos pela sua construção logo desde o início, acompanhando todo o período de Estágio. Este foi sendo preenchido ora com notações, definidas por Charlen (1998) citado por Coutinho (2016) como “registos ou breves descrições acerca de pessoas ou de objetos, contextos ou acontecimentos. O investigador observa um dado comportamento, fenómeno ou documento e regista ocorrências ou faz uma lista das suas características (...)”, ora com descrições mais detalhadas, extensas e aprofundadas, sobre a nossa prática pedagógica,

comportamento dos alunos e outros dados que nos foram surgindo como relevantes ao longo do processo.

Para a construção deste instrumento atendemos a importância do registo de data, hora e duração para preservar a consciência de sequencialidade dos acontecimentos ocorridos, bem como à necessidade de redação logo após a ocorrência dos factos para permitir que o Diário se torne uma fonte de dados próxima (Alves, 2004). Dividimos o nosso Diário de Bordo nas seguintes secções: planos de aula, observações de cada aula, referências bibliográficas, ideias importantes a usar, reuniões com Orientador e avaliação dos Alunos.

Note-se, porém, que a análise de dados recolhidos na observação pode tornar-se difícil porque “os dados podem tomar formas tão diversificadas como relatos ou fotografias, passando por objetos, desenhos, gravações áudio e vídeo (...)” (Coutinho, 2016) e porque, não é fácil destrinçar a fase de recolha da fase de análise já que estas não são estáticas, mas se mantêm numa relação em espiral. Em todo o caso, face ao volume de informação descritiva há necessidade de a organizar e reduzir, sistematizando, para possibilitar conclusões no processo em estudo, o que poderá ser feito através de um procedimento de codificação, isto é, procurando grupos ou categorias para inscrever os dados recolhidos. Por este motivo, numa primeira fase optámos pela tradução da observação numa ficha síntese e em grelhas (que anexámos ao nosso Diário de Bordo), e numa segunda fase, criámos no próprio Diário de Bordo, dentro secção ‘observações de cada aula’, categorias relevantes do que queríamos observar (participação dos alunos, correções técnicas, comportamento relacional entre alunos, dificuldades sentidas) e que fomos preenchendo e nos foram permitindo refletir ao longo do processo para chegar às conclusões neste relatório final apresentadas, bem como adequar a prática pedagógica a cada momento.

#### **4.2 Questionário: Construção e aplicação**

Na elaboração do nosso questionário optámos por fazê-lo com questões tidas como fechadas, isto é, que não permitem uma resposta além das hipóteses dadas a escolher. Fizemo-lo, não obstante a limitação resultante para o aluno que poderia, hipoteticamente, dar uma resposta não tida por nós em conta na formulação daquelas, mas porque também reconhecemos a vantagem no tratamento dos dados recolhidos, nomeadamente na sua quantificação e posterior representação gráfica, bem como, atendendo à faixa etária dos alunos, considerarmos que evitaria a existência de respostas deixadas em branco, ficando incompleto o questionário (Lundin, 2016).

Não introduzimos quaisquer questões relativas à identificação de características dos participantes, como idade ou género, porque enquanto grupo em estudo, já se encontrava, para nós, a amostra satisfatoriamente definida e porque não tínhamos interesse em cruzar nenhuma característica dos alunos com os dados que efetivamente visámos recolher.

Assim o mesmo traduz-se num formulário escrito, constituído por uma breve explicação introdutória, seguida de cinco questões fechadas, sendo a primeira e a última de resposta ordinal e as restantes de resposta nominal, conforme consta do **Apêndice VI**.

Não obstante a eventual possibilidade de fragilização da validade interna dos resultados pela maturação dos alunos, pelo seu crescimento biológico, emocional e intelectual, ao longo do ano letivo, ou pela possível heterogeneidade da turma, considerámos que este instrumento, aplicado duas vezes, nos serviria, dentro dos instrumentos disponíveis, o maior rigor necessário à obtenção dos dados que precisávamos recolher. Optámos por fazer a sua aplicação repetida no tempo por ser nosso intento considerar a evolução das respostas, tendo sido a primeira aplicação feita ao iniciar o processo de composição dirigido à criação de *A Metamorfose*, a 07.02.2017, e a segunda aplicação duas semanas após a estreia do produto final, a 06.06.2017, tendo sido dado esse espaço para digerir o processo e maturar ideias sobre o mesmo.

Antes da sua efetiva aplicação aos alunos da turma que nos serviu de amostra, procedemos à verificação da sua eficácia e pertinência através de um pré-teste (Sousa & Baptista, 2011). Pedimos a três professores doutores, um da área da dança e outros dois da área da investigação em ciências sociais, a aferição da congruência face aos objetivos do estudo, a clareza das questões colocadas, a sua ordem e a exaustão das respostas possíveis, uma vez que se constitui apenas de questões fechadas.

Assim, o questionário foi aplicado a todos os alunos da turma, em sede de aula, tendo-lhes sido explicado verbalmente os objetivos do mesmo, lidas as perguntas e esclarecidas quaisquer dúvidas resultantes do mesmo, garantido o anonimato bem como assegurado que o mesmo não constituiria parte da sua avaliação. Foi ainda pedido aos alunos que não conferenciassem entre si, respondendo individualmente, dispondo do tempo necessário para o seu preenchimento.

Nenhuma questão foi deixada em branco, pelo que nos abstermos de apresentar agora percentagem válida, e como se trata de uma amostra relativamente pequena optámos por manter graficamente a frequência das respostas em vez da sua percentagem, por considerarmos mais perceptível.

Apresentamos os respectivos resultados graficamente plasmados, bem como as respectivas conclusões no **Apêndice VII**. Fá-lo-emos numa dimensão de estatística descritiva, cuja função é “obter uma primeira leitura dos dados capaz de dar uma ideia acerca da dispersão, forma e estrutura da distribuição (Coutinho, 2016, p.153). Para cada questão elaborámos uma Tabela de Frequência, que por sua vez apresentamos numa representação em gráfico de barras, por serem entendidos esses como os mais pertinentes quando os valores de frequência são próximos (Coutinho, 2016).

### **4.3 Outros Professores**

Por fim, mas não menos importante, destacamos as conversas tidas com todos os outros professores da turma em estudo, no decorrer na lecionação, mormente o Professor Carlos Silva (professor titular da disciplina de Oficina de Dança e professor de Técnica Cunningham) e a Professora Alexandrina Pinto (professora de português e diretora de turma), enquanto técnica baseada na conversação, enquadrada em ambiente de diálogo e interação, como classificada por António Larrote (2003), citado por Coutinho (2016). Estas trocas de impressões e esclarecimento de dúvidas, muitas vezes tidas no final das aulas, permitiram-nos sempre ajustar as nossas opções pedagógicas, melhor conhecer os alunos da turma e adequarmo-nos à realidade da escola cooperante, estando assim sempre em articulação com o restante corpo docente.

Damos particular relevo à pequena entrevista feita à Professora de Voz, após observação de aula, pela possibilidade que as suas respostas, em articulação com os dados recolhidos da observação, nos deram para tomada de posteriores decisões pedagógicas e mais tarde performativas, conforme melhor descrito no ponto 1 do capítulo 5.

## 5. Estágio

No que concerne à nossa atuação em contexto de aula, cumprindo as formalidades do já citado Regulamento de Estágio (2012), podemos organiza-la em três etapas: observação, lecionação partilhada e lecionação autónoma. Perfazendo um total de setenta e nove horas, dezanove horas a mais dos que as sessenta previstas, pelos motivos já referidos aquando a apresentação do plano de ação, as mesmas foram respetivamente distribuídas, nos termos do artigo 9.º, n.º 1 do Regulamento de estágio, conforme as Tabelas apresentadas como **Apêndice II**.

### 5.1 Da observação

A observação entendida por Serafini e Pacheco (1990) como “um acto de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados” (p.1), pode, no âmbito das ciências sociais e da educação, nomeadamente em contexto de formação de futuros professores, assumir um papel fulcral, não só pela capacidade de análise de outras intervenções pedagógicas e didáticas, mas também como ferramenta de investigação e posterior reflexão. Motivo pelo qual este processo se iniciou com uma fase de observação da turma implicada neste estudo, não só na disciplina de Oficina de Dança onde decorreria a nossa intervenção direta, mas também na disciplina de Técnica Cunningham e na disciplina de Voz. Optámos por incluir estas duas últimas disciplinas pela necessidade que tínhamos de observar a turma em diferentes contextos de aprendizagem, para melhor compreender o seu nível técnico e porque nos interessava estudar a ligação da voz com o movimento, mais concretamente a utilização da palavra dita, estreitando as fronteiras da dança e do teatro.

Não sendo este processo de cariz avaliativo nem do Professor Titular nem dos próprios alunos, numa primeira abordagem, procurámos obter uma informação geral da turma, numa observação naturalística, sistematizada, mas não sistemática, direta e distanciada, sem participação, apenas observando para “descrição e qualificação de comportamentos (Estrela, 1994, p.45). Desta primeira observação elaborámos, posteriormente, uma ficha de registo, à semelhança da proposta por Estrela (1994), às páginas 404 e 405, e que agora juntamos como **Apêndice VIII**.

Nas aulas seguintes, quer de Oficina de Dança quer de Técnica Cunningham, optámos por uma observação sistemática, num sistema de categorias. Para as aulas de Oficina de dança, utilizámos categorias tais como o tempo, o espaço, intervenientes, conteúdos, atividades, comportamento e observações, para qualquer nota que eventualmente quiséssemos tomar e não coubesse em nenhuma das categorias (Estrela, 1994), sendo que

para o preenchimento das mesmas socorremo-nos das explicações do autor supracitado. Já para as aulas de Técnica Cunningham, elaborámos a nossa grelha de observação em fase da aula, designação do exercício, estrutura do exercício e deixámos um espaço reservado a notas que pudéssemos considerar relevantes. Apresentamos aqui as grelhas de observação como **Apêndice IX**, respetivamente correspondentes às aulas dos dias nelas indicados.

Contudo, no que à Oficina de Dança concerne, pela observação não nos foi possível concluir tanto quanto gostaríamos no respeitante às práticas pedagógicas, aos conteúdos programáticos abordados, à gestão relacional entre colegas e no binómio professor-aluno, por terem sido as quatro aulas observadas, aulas de exposição de trabalhos individuais dos alunos, previamente preparados em casa. Para o primeiro trabalho apresentado, bem como para o segundo, foram apenas dados os temas, respetivamente, ‘quem sou eu’ e ‘os cinco sentidos’, bem como o tempo limite de dois minutos, não havendo demais critérios técnicos, a que devessem atender, sendo que deveriam ponderar, em todo o caso, os seus figurinos e escolha musical. Apercebemo-nos da dificuldade dos alunos que assistiam em tecer comentários analíticos objetivos sobre o trabalho dos colegas, quando pontualmente foram a isso chamados, bem como os que apresentavam de justificar as suas opções coreográficas.

Notámos também que do ponto de vista da linguagem a maioria dos alunos recorreu a representações quase miméticas, tendo os alunos com referencial de *hip hop* trabalhado só com esse vocabulário, com pouco elementos de técnica de dança contemporânea e nenhum elemento de técnica de dança clássica.

Na primeira aula de Voz que pudémos observar, tínhamos como ideia primeira fazer uma observação distanciada e sistemática, tendo levado connosco uma grelha de observação, com os critérios que nos interessavam investigar, para preenchimento durante aquela, a qual agora junta como **Apêndice X**. Contudo, no decorrer da aula, foi-nos solicitado que participássemos juntamente com os alunos, integrando o naipe dos contraltos. Tendo acedido, iniciámos uma observação participativa, apesar de nesse momento já termos preenchido a nossa grelha com as notas de observação. No final da aula, como previsto em Estrela (1994), socorremo-nos de uma das técnicas de recolha e organização de dados de ordem dinâmica, nomeadamente da pequena entrevista, sistematizada numa ficha síntese, agora junta como **Apêndice XI**. Esta pequena entrevista realizou-se “depois da acção observada (...) [porque] o envolvimento na mesma acção do entrevistador e do entrevistado permite formular perguntas mais directas e de aderência imediata à prática e ao real que se observa” (Estrela, 1994, p.349).

Da articulação da observação e pequena entrevista podemos concluir que os alunos não tinham no seu programa curricular da disciplina nenhum dos conteúdos que nos

interessam trabalhar, mormente a utilização da palavra dita e ligação do movimento à voz. Deste modo, se por um lado vimos a necessidade de abdicar da utilização de texto, por outro definimos como novo objetivo, na nossa futura intervenção, criar uma ligação entre o movimento e a voz, ainda que num contexto melódico, por esse exclusivamente esse o trabalhado em sede daquela disciplina.

Mas sendo que “tudo o que o professor decide depende, directa ou indirectamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta” (Serafini & Pacheco, 1990, p.3), a nossa observação não se esgotou nesta fase, como aliás já descrito no primeiro ponto do Capítulo 4, mas antes decorreu ao longo de todo o processo, sendo esta, nas fases posteriores, aplicada num diferente contexto, enquanto observação participante ocasional (Coutinho, 2016; Estrela, 1994).

## 5.2 Da Lecionação Partilhada

Numa segunda fase, iniciámos a lecionação partilhada com o Professor Carlos Silva, Professor titular da disciplina de Oficina de Dança, bem como de Técnica Cunningham. Por sua sugestão e nosso consentimento, a lecionação foi efetivamente partilhada apenas na disciplina de Técnica Cunningham, tendo ficado desde início a nosso cargo a gestão das aulas de Oficina de Dança, não obstante a sua presença em estúdio nesta etapa intermediária.

Nas aulas de Técnica Cunningham, ambas com duração de uma hora e meia, foi-nos confiada a tarefa de apresentar um *phrasing* como exercício final da aula, tendo o Professor titular lecionado um conjunto de exercícios pré-definidos, os quais os alunos já conheciam, e por nós já apresentados na grelha de observação relativa a esta disciplina.

Por nos termos apercebido, logo na primeira aula, que os alunos não realizavam qualquer tipo de aquecimento prévio à aula, nem alongavam no final da mesma, considerámos pertinente ceder-lhes uma breve nota sobre a estrutura-tipo de uma aula de dança contemporânea, **Apêndice XII**, bem como um apontamento teórico sobre Cunningham, **Apêndice XIII**.

Para a elaboração do nosso *phrasing*, agora aqui junto no **Apêndice XIV**, atendemos conjuntamente ao escrito sobre Cunningham por Legg (2011) e a uma circunstância que observámos nas aulas de Oficina de Dança, bem como por diálogo com os alunos, isto é, os alunos quando convocados à construção de material coreográfico não utilizavam vocabulário da técnica supracitada, não lhe reconhecendo validade performativa. Tentando, pois, contrariar esse entendimento e procurando uma ligação entre as duas disciplinas, mostrámos,

antes da explicação do exercício, um pequeno excerto, em vídeo (Mercat de les Flors, 2017), de um espetáculo da *Merce Cunningham Dance Company*, no *Mercat de les Flors*, em Barcelona, a partir do qual construímos aquele. Como conteúdos programáticos selecionámos as transferências de peso, as mudanças de direção e as quartas posições de pés características do vocabulário desta técnica.

Inicialmente realizaram o exercício numa disposição em xadrez no estúdio, estando todos virados para a mesma frente. De seguida, quando já apreendidos os conteúdos solicitados, os alunos dispuseram-se em duas linhas paralelas de frente uns para os outros e, por fim, repetiram o exercício, novamente num alinhamento de xadrez mas estando, à sua escolha, virados para a frente ou para o fundo da sala. Este *phrasing* foi incluído, mais tarde, no exame desta disciplina como sendo um dos exercícios a executar.

Sobre a lecionação partilhada na Técnica Cunningham, diga-se, ainda, que na última aula optámos, sem qualquer entrave do Professor titular, por realizá-la a par dos nossos alunos, em todos os exercícios prévios ao *phrasing* por forma a experienciar fisicamente os registos escritos que havíamos feito.

Por sua vez, no que respeita à lecionação partilhada, apenas com a presença do Professor titular, no âmbito de Oficina de Dança, procurámos pôr em prática alguns dos exercícios que havíamos arquitetado, em sede teórica, durante a fase curricular do nosso Mestrado, ao longo de um conjunto de quatro aulas, realizadas entre o dia 15 de novembro e o dia 6 de dezembro. Relativamente a estas aulas apresentamos, como **Apêndice XV**, tabelas esquemáticas da estrutura que lhes demos, com a duração e o suporte musical, síntese do que agora descreveremos.

Diga-se, introdutoriamente, que relativamente às escolhas musicais para cada uma destas aulas, optámos por escolher um único compositor/intérprete por aula, utilizando na sua maioria todas as faixas de cada Cd, mostrando sempre aos alunos no início de cada sessão, para que pudessem passar a conhecer nomes e sonoridades que até aí, como pudemos constatar, lhes eram inteiramente desconhecidas.

Iniciámos, no primeiro dia, partindo do aquecimento a que os alunos já tinham tido contacto, o qual realizaram em todas as aulas de Oficina a que pudemos assistir, mas optámos pela responsabilização gradual dos alunos no mesmo. Em vez de ser o Professor, neste caso nós, a dizer qual o exercício a realizar, diríamos apenas o nome de um dos alunos e seria esse aluno a dizer em alta voz qual a tarefa a executar. Entre cada uma das tarefas, caminharíamos, como na estrutura inicial do exercício. Deixámos à consideração de cada um dos alunos os exercícios por sabermos que deveriam ser já do seu domínio quais os indicados

para atingir os objetivos descritos no documento que lhes havíamos entregue sobre a importância do aquecimento da estrutura de uma aula (**Apêndice XII**).

Seguidamente propusemos aos alunos que refletissem numa sua opção que, lhes sendo intrínseca, fosse definidora do seu próprio eu. Uma opção que pela importância que assume nas suas vidas, se tivesse tornado uma característica sua da qual não estariam dispostos a abdicar, não sendo necessário revelá-la à turma. Partindo dessa opção deveriam contruir uma frase coreográfica de oito tempos, podendo ter ou não deslocções no espaço, recorrendo a todo o material técnico que lhes aprovesse e aos conceitos por nós já cedidos na aula anterior, sendo o estímulo apenas ideacional. Foi-lhes dado tempo para criar e tempo para repetirem essa frase tantas vezes quantas as necessárias à sua memorização. Uma vez decorada a frase repetiram todos, três vezes, em simultâneo, podendo ocupar todo o espaço do estúdio. Em seguida os alunos juntaram-se todos no centro da sala, dispendo de um espaço reduzido para a reprodução da sua frase, devendo assim articular-se com as opções dos restantes colegas, cedendo, esperando, impondo, abdicando. Também aqui repetiram as suas frases três vezes. Por fim, para terminar este exercício, pedimos-lhes que imaginassem que por qualquer motivo que lhes fosse externo, essa sua característica passava a ser expressamente proibida, não sendo admitida qualquer manifestação dessa sua opção. Nesse caso como alterariam (ou se alterariam) a sua frase de movimento? Foi-lhes novamente dado tempo para criar e memorizar. Posto isto, cada aluno fez individualmente a sua primeira frase seguida da segunda, para que todos os colegas pudessem observar as possíveis alterações entre ambas.

Depois de todos os alunos terem oportunidade de mostrar as suas construções, terminámos a aula com algum tempo para a reflexão escrita dos alunos, no seu diário de bordo, tendo-lhes sido pedido que refletissem nas suas duas frases, nas frases dos outros, e naquilo que cada um de nós pode fazer para aceitar as diferentes opções dos outros sem que isso viole as nossas opções. Optámos por abordar este tema das questões identitárias pela importância que assume nos processos criativos, tal como afirma Cools (2015):

[i]n my own practice as a dance dramaturge, having worked with several generations of artists on different continents, I have noticed that the identity issue – whether of gender, race, culture, or religion – is still at the core of many artists' quests and a major source for many creative practices. (p.28)

Tais como, Akram Khan, Sidi Larbi Cherkaoui e Faustin Linyekula, este ano Artista da Cidade, em Lisboa, com um trabalho altamente marcado pela situação política do Congo.

Na aula seguinte, propusemos um aquecimento inicial, dispondo quatro alunos em semicírculo, aproveitando a estrutura espacial do Salão Ático. Estes quatro alunos funcionariam como quatro barreiras à passagem de todos os outros alunos que deveriam correr, em círculo, à volta da sala. Para tentar ultrapassar cada um dos colegas barreira, não poderiam usar a força nem se poderiam tocar, apenas procurando mobilizar o máximo de articulações possíveis. Quando o primeiro aluno da fila chegasse ao final das barreiras, ocuparia o lugar do colega quarta barreira, passando este para último lugar na fila da restante turma. Podemos constatar a eficácia deste tipo de exercício-jogo, mesmo tratando-se já de adolescentes, pois no final do mesmo os alunos encontraram-se sempre muito animados e disponíveis para o resto da aula, bem como visivelmente ativos do ponto de vista cardio-respiratório.

De seguida, retomando as frases coreográficas (as primeiras) criadas pelos alunos na última aula e por isso mesmo repetindo-as para traze-las à memória, foi pedido aos alunos que agora as executassem com máximo rigor do ponto de vista técnico, aperfeiçoando-as, repensando os pormenores. Posto isto, e recuperando os ensinamentos de um dos Seminários por nós realizados, no âmbito do plano curricular do presente Mestrado, propusemos aos alunos uma grelha de análise do seu movimento nomeadamente quanto a níveis, direção, tempo contínuo ou com variações, forma retilínea/curvilínea e energia contínua ou com variações de tensão. Explicados estes conceitos, cada aluno tomou nota no seu diário de bordo das características da sua frase coreográfica. De imediato voltaram a ocupar o centro do estúdio e repetiram as suas frases em grupos, pela seguinte ordem: quem usa variação de níveis, quem usa sempre o mesmo nível, quem tem variações de direção, quem usa sempre a mesma direção no movimento, quem tem uma frase de tempo contínuo, quem tem variações rítmicas, quem optou por movimentos maioritariamente retos, e quem optou por movimentos curvos, quem previu executar a sua frase num grau de energia contínua e quem lhe marcou deliberadas alterações. Uma vez definidas todas as combinações de categorias, foi solicitado aos alunos que procedessem à manipulação do material que haviam construído, procedendo a alterações destes parâmetros enunciados. A título de exemplo, passando para um nível baixo ou que era realizado num nível alto, ou incluindo variações de tempo numa frase que era contínua na sua marcação rítmica. Depois de feitas as alterações, dividimos a turma em dois grupos para que pudessem uns executar e os outros observar, trocando de seguida.

Terminámos a aula com um alongamento individual, dando espaço aos alunos para que se auto responsabilizem pelo alongamento dos principais segmentos musculares e para recuperarem a respiração basal.

Continuando a fase da lecionação partilhada, na terceira aula, por circunstâncias alheias ao nosso trabalho, tivemos de dar aula numa outra sala, onde habitualmente não decorriam as aulas de Oficina de Dança. Uma vez que tínhamos planeado focar o nosso trabalho na questão do espaço, optámos por começar com deslocações que permitissem aos alunos estabelecer uma relação com este novo o espaço, com os seus corpos e os corpos dos outros nesse mesmo espaço. Assim, iniciámos a nossa aula com o exercício estruturado a partir dos exercícios propostos no Capítulo 5 do livro *The Viewpoints Book* (Bogart & Landau, 2005), sem com isso desvirtuar o método uma vez que, afirmam as autoras, “our wish is not that these pages be read as prescriptive instruction manual, but rather as an array of possibilities, a call to further examination and personalization on the part of the reader” (p.x). O mesmo iniciou-se, então, com deslocação dos alunos por todo o espaço do estúdio, devendo deslocar-se sempre em linhas retas e virar em ângulos de 90.º, como se desenhasses uma grelha no espaço, escolhendo uma velocidade de 1 a 5 (1- o mais lento e 5 – o mais rápido). As suas opções deveriam ser claras na direção de movimento a tomar ainda antes de se dirigir para esse sítio, através do olhar. Isto é, o aluno fazendo uma opção e deveria assumi-la, mantendo o foco o olhar. Tendo esta grelha imaginária por base, foram sendo introduzidas, ao longo do exercício, variantes que o aluno podia ou não, adotar, alternando-as, quando assim decidir, a saber: parar, seguir um colega, trocar de lugar com um colega, tocando-lhe para isso no ombro. Desta forma pudemos criar uma energia cinética no grupo e consequente disponibilização para o movimento, isto porque, como sugere Cools (2015):

[o]ur movements determinate the limits of our existence, but they also create opportunities. In our journey through life, we all arrive at a crossroads or at frontiers that offer us the option to chance directions, leaping forward or stepping backward. There are no wrong choices, but every choice has its own consequences (p.14)

Seguidamente, passámos ao exercício central da aula. A cada aluno foi entregue uma folha A4 em branco, associando-a à forma retangular da sala e pedindo-lhes que desenhasses um percurso à sua consideração. Os percursos desenhados não tinham obrigatoriamente de ocupar a sala toda, podendo ser incluídos em zonas específicas da sala, e podendo ser curvilíneos, retilíneos ou mistos. Uma vez desenhados foi-lhes pedido que definissem na sala o ponto de iniciação daquele percurso, dirigindo-se para lá e levando a folha consigo. Cada aluno pôde testar, primeiro, individualmente e ao seu ritmo a transposição para o plano real da representação gráfica desenhada, e depois, todos ao mesmo tempo, cada um o seu percurso, mantendo sempre o papel na mão. Uma vez memorizado o percurso, procurámos fazê-lo com variações de ritmo (mais depressa, mais devagar, incluindo pausas

e a correr). De seguida, iniciando-o no ponto do espaço onde antes terminava, foi solicitado aos alunos que o fizessem de forma inversa, ou seja começando onde terminavam e terminando onde começavam, passando por todos os pontos do espaço mas pela ordem inversa.

Numa nova etapa do exercício foi sugerido aos alunos que preenchessem os seus percursos com linhas retas de movimento (1.<sup>a</sup> vez), mais tarde curvilíneas (2.<sup>a</sup> vez) e por fim que as pudessem misturar (3.<sup>a</sup> vez), mas sendo sempre clara a opção entre reto e curvo. Foi importante explicar aos alunos a independência da forma dos seus movimentos face às linhas do seu percurso, isto é, poderia preencher-se um percurso circular de linhas retas ou um percurso em linha reta com movimentos curvilíneos (Fazenda, 2012). Para terminar, recuperando a última parte em que podiam optar pelas linhas de movimento retas ou curvas, quando se cruzassem com algum colega no espaço, se até então o ignoravam, parando ou tentando evitá-lo, agora deveriam encontrar uma solução para continuar o percurso potenciando o contacto, aproveitando as oportunidades que o corpo e o movimento do outro lhes dariam, tarefa na qual os alunos mostram uma dificuldade acrescida. No final foi-lhes dado um tempo para alongar e relaxar individualmente.

Por fim, na última aula de lecionação partilhada, propusemo-nos a um trabalho focado na ligação entre colegas, no seu contacto, partindo premissa de relação estabelecida com o corpo do outro, que fomos absorver das práticas de Akram Kan. Procurámos estimular o contacto com vários colegas e tornar perceptível a variedade de possibilidades que surgem quando se trabalha em estreita conexão com o corpo do outro, uma vez que essas relações são sempre diferentes, quer por motivos de tamanho, peso, volume e energia dos corpos que até por diferentes situações emocionais que cada um atravessa. Isto porque, “[e]ach person is unique and so their experiences are unique [and] being in contact with someone who is so diferente brings out another side of you” (Cools, 2016, pp.47-48). Fizemos esta opção por nos termos apercebido, na aula anterior, no último exercício, de uma dificuldade premente no contacto entre corpos dos alunos, por verem sempre no corpo do outro uma barreira e em vez de uma oportunidade. Assim iniciámos a aula com um pequeno jogo criando um momento de entusiasmo inicial, simultaneamente ao aumento do ritmo cardio-respiratório, trabalho de níveis e ativação da concentração por estimular o aluno a encontrar soluções rápidas de movimento. Para começar os alunos juntaram-se dois a dois, numa lateral do estúdio. Um dos alunos (1) tinha como objetivo chegar ao outro lado da sala e o seu respetivo par (2) deveria tentar impedi-lo, mas sem nunca lhe tocar. Isto é, tentará impedi-lo apenas com o seu movimento. Quando o aluno 1 conseguisse alcançar o seu objetivo, o percurso será realizado no sentido inverso, invertendo as posições dos alunos (agora é o aluno 2 que quer chegar à

outra lateral e é o aluno 1 que impede). Para tal os alunos deveriam recorrer aos três níveis (baixo, médio e alto). Seguidamente, e mantendo a mesma estrutura, agora o aluno 1 não queria sair do seu lugar e o aluno 2 tinha de tentar conduzi-lo até ao outro lado do estúdio. Uma vez lá chegado, trocaram de posições.

Posto isto, passámos a outro exercício para trabalhar a mobilidade articular e o isolamento de partes do corpo, sentindo o peso de cada uma dessas partes do corpo (seu e o do outro). Mantendo-se a formação a pares, mas trocando-se os mesmos. Ambos os alunos em posição vertical e de frente um para o outro. Um dos alunos foi deixando “cair” partes do corpo que o outro tentava suportar com as mãos, ambos sentindo o peso dessas partes do corpo. Como se essas partes do corpo, e apenas essas, cedessem à gravidade. Se numa primeira fase o aluno que suportava o peso o fez com as mãos, numa segunda etapa passou a sustentar o peso com outras partes do corpo que não as mãos. Foi dada a possibilidade a cada aluno de explorar as duas posições, e seguidamente, em vez de ser feita de forma estanque, passou a ser feito os dois em alternância, como um diálogo contínuo de pergunta/resposta.

Seguimos com um exercício de escuta com o próprio corpo dos impulsos de iniciação ao movimento dados pelo colega-par. Um colega dá os *inputs* de movimento que devem ser claros e dados através de peso e não de força, e o outro deverá escutar com o corpo e reagir ao que lhe está a ser solicitado. Os alunos puderam deslocar-se pelo estúdio ou permanecer no mesmo sítio, bem como recorrer novamente à diferenciação de níveis (alto, médio, baixo). Inicialmente os *inputs* foram dados com as mãos e depois com outras partes do corpo. Numa primeira fase realizaram o exercício de forma separada, isto é, primeiro um colega e depois o outro, para no final o realizarem em alternância contínua.

Prosseguindo a aula, trocando novamente os pares, e tendo agora os alunos como objetivo transportar-se mutuamente de um ponto a outro na sala, o exercício seguinte previa uma sequência de *liftings*: dando peso ao corpo do colega base, os alunos iam-se levantando mutuamente até chegar ao seu destino em outro lugar da sala. Serviam de suporte à elevação variadas partes do corpo, tais como a anca ou as costas, por exemplo. O exercício foi realizado lentamente para potenciar a perceção do peso do corpo do colega, trabalhando a capacidade de transferência/suporte de peso completa, perdendo o contacto com o chão.

Já quase a terminar, realizámos um exercício para permitir aos alunos explorarem em grupo, sem um par definido, as várias premissas dos exercícios anteriores. Todos os alunos começaram inicialmente dispersos pelo estúdio e podendo dirigir-se a qualquer colega para iniciar o movimento, sem, contudo, combinarem verbalmente aquilo que fariam, antes compreendendo isso mesmo apenas pelo movimento que iniciam. A qualquer momento

podiam deixar o par e procurar outro colega ou com o mesmo par passar para uma nova premissa (tentar ir/ impedir que vá; querer ficar/ obrigar a ir; deixar ceder à gravidade partes do corpo; dar/receber inputs de movimento; dando peso ou recebendo o corpo do outro deslocarem-se perdendo contacto com o chão). Por fim, terminámos a sessão, voltando os alunos à formação de pares, para retorno à calma e alongamento muscular. Ficando um aluno deitado no chão, o colega deveria massajá-lo em todas as zonas do corpo bem como alongar os grandes grupos musculares, manipulando o seu movimento de forma lenta.

Mesmo antes de os alunos saírem do estúdio, pedimos-lhes que nos escrevessem numa folha uma competência sua que, numa primeira análise, em nada estivesse relacionada com a dança, isto é, 'para além de dançar, eu sou bom/boa em...'. Por se tratar da nossa última aula antes da interrupção letiva do Natal, pedimos-lhes que refletissem durante a pausa se existiria alguma forma de relacionar essa sua competência com a dança.

### **5.3 Da Lecionação Autónoma**

Tendo tido a oportunidade de adaptar os objetivos e conteúdos a lecionar, suportando-nos no disposto no Programa da disciplina (**Anexo II**), às reais circunstâncias da nossa turma, à sua evolução técnica e aos objetivos da nossa investigação, optámos por dar prevalência aos seguintes itens que compuseram o nosso plano de lecionação autónoma, não obstante estarem já presentes na lecionação partilhada face ao carácter de que esta se revestiu.

Foram estes: o trabalho relacional do corpo com o espaço e com o tempo, controlo da respiração e sua ligação à voz e ao movimento, noções de equilíbrio dinâmico/estático e de ponto de iniciação do movimento, noções de estrutura coreográfica (micro e macro) e a sua relação com formas coreográficas (solo, dueto, trio, quarteto e grupo), trabalho de ritmo e de musicalidade através do corpo, a capacidade de compor em tempo real através da improvisação, a manipulação de objetos e a sua ligação ao movimento, a noção de memória corporal, a assunção da diversidade de estímulos na composição de material e a capacidade de tratamento desses materiais criados através de desenvolvimento de um tema, repetição, contraste, manipulação quanto ao volume, proporção, direção e intensão do movimento. A par de tudo isto, como aliás já descrito anteriormente nos nossos objetivos, procurámos sempre expor os nossos alunos à "composição e estudos coreográficos com base no reconhecimento e diversidade de posicionamentos de criadores e respetivas implicações na redefinição do género (Balletteatro, 2006, p.10), bem como, mais tarde, em sede de preparação da apresentação pública, com o seu envolvimento no plano de produção, trabalhar

a capacidade de planificação e avaliação em projetos e interpretação , desenvolvendo “capacidades performativas e práticas do espectáculo” (Balletteatro, 2006, p.11).

Inicialmente preocupou-nos a polarização entre o processo e o produto, uma vez que tínhamos como âmago do Estágio a prática pedagógica e nos propusemos, simultaneamente, a apresentar um produto final, sabendo que não queríamos dar primazia ao produto, mas que nos interessa acima de tudo o processo. Seguindo Davenport (2006) procurámos sobre este assunto “to imagine na unpolarized creative journey, which merges process and product and arrives at an adaptable place of completion where learning and the choreography are never finished” (p.26), e assim fomos propondo um conjunto de exercícios que, cumprindo os conteúdos programáticos da disciplina, pudessem resultar em materiais mais tarde reutilizados sem sede performativa.

### **5.3.1 Aulas Teóricas**

A par de outros previstos por Simth-Autard (2010), destacamos a palavra como estímulo à criação coreográfica, independentemente da abordagem que se possa fazer ao texto, seja ela semântica, estética, ficcionada, pragmática ou rizomática (Bernard, 2001). Para nós foi estímulo primeiro durante o nosso processo de construção em *A Metamorfose*, pois “la littérature sous tous ses formes, dans tous ses genres et registres, constitue toujours et même de plus en plus une source d’inspiration, un support, un matériel ou même un interlocuteur privilégié dans la création des spectacles coréographiques actuels” (Bernard, 2001, p.132).

Face à especificidade deste trabalho a que nos propusemos foi-nos possível, simultaneamente à leção prática, e além do horário previsto do Estágio, lecionar aulas teóricas aos nossos alunos, não os prejudicando, assim, por monopolizar as aulas práticas para ensinar conceitos da análise de texto, o que era apenas objetivo da nossa investigação, mas não conteúdo programático da disciplina de Oficina de Dança. Apesar de ter requerido um esforço acrescido da nossa parte e dos alunos, estamos certos que foi uma mais valia, tendo-se este estágio transformado num extra de aprendizagem para os alunos e não numa substituição, não ficando assim aquém de uma outra turma que em outro ano não tivesse de participar nesta investigação. Nas palavras de Tavares (2013) “o sentar-se é indispensável; essa longa reflexão, essa aprendizagem de tudo, essa curiosidade máxima; curiosidade prévia a qualquer movimento que se queira distinto (...) Sento-me longamente para depois poder dançar” (p.272).

No decorrer destas aulas aprofundámos o Sistema de análise de texto de Stanislavsky, numa análise cognitiva da obra de Kafka (2004), *A Metamorfose*. Começámos, desde logo,

por uma exposição sobre a vida e obra do encenador, seguindo-se a explicação do seu Sistema. Criámos a partir dos seus ensinamentos um protocolo de análise pelo qual nos fomos regendo, traduzido nas seguintes etapas: primeiro procurámos os factos dados pelo texto, tendo atribuído uma cor com a qual os alunos deveriam sublinhar no livro sempre que um desses factos surgisse, por forma a facilitar visualmente a sua identificação. Assim factos relativos a personagens deveriam ser sublinhados com lápis de cor verde, relativos ao lugar sublinhados laranja, tempo a roxo, cenário e figurinos a vermelho. Pedimos ainda que azul sublinhassem todas as sequências de movimento das personagens presentes em cada cena. Para cada um destes factos colocámos as questões ‘onde? como? quando? para quê? quem? porquê? porque razão?’, às quais procurámos responder através do próprio texto, autor e contexto histórico, social, cultural e económico da obra. Numa segunda etapa dividimos o texto em Unidades de Ação, atendendo às mudanças que na cena foram ocorrendo, e às quais atribuímos um nome para melhor identificar. Dentro de cada uma destas Unidades, definimos os objetivos das personagens bem como as estratégias utilizadas para o alcançar esses objetivos, as quais fomos materializando em verbos de ação.

Para tanto, lemos a obra em conjunto e tivemos oportunidade de analisar também o perfil biográfico de cada personagem bem como as linhas de força relacional entre elas estabelecidas. Estas linhas de força relevaram na medida em que influenciaram o movimento construído para cada personagem, já que “os afectos não são sensações paradas, são sensações que se movem, aliás, são movimentos que se sentem; (...) movimentos, isto é, alterações corporais, modificações do corpo no espaço” (Tavares, 2013, p.156).

Estudámos ainda a vida e sumariamente a restante obra de Franz Kafka, procurando com os alunos compreender o seu universo, os traços recorrentes da sua escrita, o seu contexto cultural, histórico, político, económico e social e de que modo este condicionou em particular *A Metamorfose* (2004). Para contribuir para este estudo deixámos na Secretaria do Balleteatro, disponível para os alunos, um dossier com material consultivo estreitamente ligado às matérias do nosso estudo. Deste modo, sempre que citávamos algum autor ou referenciávamos alguma obra, os nossos alunos podiam consultá-los nesse dossier tendo uma atitude pró-ativa no seu processo de aprendizagem.

Além do trabalho diretamente ligado à análise de texto pelo Sistema de Stanislavsky e à obra de Kafka, aproveitámos estas aulas para explicar, do ponto de vista teórico, algumas das opções dos coreógrafos e encenadores descritas no capítulo do enquadramento teórico. Tal foi uma maior vantagem na medida em que as aulas teóricas antecederam sempre, no horário, as aulas práticas, permitindo discorrer e refletir o que de seguida se foi testando no corpo. Foi também nestas aulas que procedemos à correção dos trabalhos escritos, à

aplicação do questionário e à discussão em conjunto de alguns tópicos de reflexão que fomos dando aos alunos para o seu diário de bordo.

### 5.3.2 Trabalhos teóricos e respetiva avaliação

Na sequência destas aulas teóricas estipulámos alguns trabalhos escritos, como forma de avaliação, a que atribuímos a percentagem de 30%, a juntar aos 70% previstos pela avaliação prática segundo critérios disponibilizados pelo Balletteatro, que agora se juntam como **Anexo III**. No segundo período solicitámos aos alunos um primeiro trabalho síntese, de apenas uma página A4, das aulas teóricas e do material complementar fornecido no dossier consultivo, sobre a biografia de Stanislavsky, o qual foi revestiu um carácter individual e foi solicitado a todos os alunos. Outro trabalho, mas agora com a possibilidade de ser feito em grupos, foi apresentar a estrutura da aula de Técnica de Cunningham que haviam apresentado na sua avaliação prática, com o Professor Carlos Silva, procurando assim uma sistematização e consolidação do trabalho feito até então. Para fazê-lo deveriam suportar-se nas fases da aula descritas no documento que lhe havíamos entregue previamente, e que aqui já se apresentou como **Apêndice XII**.

Dando continuidade ao trabalho de análise da obra de Kafka (2004), *A Metamorfose*, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno perfil biográfico de determinadas personagens, destacando tudo o que dizem/fazem e o que sobre elas é dito/feito ao longo da obra, ponderando eventuais evoluções comportamentais e apontando pormenores relativos às suas características físicas e psicológicas. Por fim dividindo a turma em grupos, após a divisão no texto de todas as Unidades de Ação, estas foram atribuídas a cada grupo, devendo aí destacar todos os factos, questões e possíveis respostas ou destacar os objetivos das personagens aí presentes com as respetivas sequências de ações. O conteúdo de todos estes trabalhos teóricos foi sempre previamente lecionado em aula, na íntegra, revelando-se a sua entrega escrita mais num exercício de consolidação de matéria dada do que trabalhos de fundo de investigação, mas levando os alunos a hábitos de trabalho regular, sistematizado e de expressão por meio da palavra. Os critérios de correção destes trabalhos bem como os respetivos resultados encontram-se elencados no **Apêndice XVI**. Referimos apenas que, no primeiro período, não nos coube a nós proceder à avaliação dos alunos, por nos encontrarmos ainda na fase de observação.

Como já anteriormente referenciado, foi também pedido a cada aluno para construir o seu próprio diário de bordo, a par do nosso, sem que, contudo, este viesse a ser tido em conta para efeitos avaliativos, nem tão-pouco para vir a ser lido por nós. O nosso objetivo era que

pudessem ir ao longo do processo refletindo, guiados por nós, num conjunto que tópicos que fomos considerando relevantes, conforme **Apêndice XVII**, bem como apontar todas as considerações que lhes fossem surgindo pertinentes, dada a importância que acreditamos assumir a reflexão sobre o movimento e as formas como esse consolida, bem como a importância de documentar os processos de criação (Dunlop & Collberg, 2002). Esta reflexão dos alunos tida não apenas em sede do processo de criação de *A Metamorfose*, mas também na prática corrente das aulas. No seguimento de Leijen (2009), considerámos que deveriam os alunos refletir, por um lado, numa perspetiva mais objetiva, analisando as suas experiências de movimento a partir de conceitos e noções base do domínio da dança que vão sendo abordadas ao longo das aulas. Por outro, a sua análise de prática diária deve também ser feita à luz da sua identidade cultural e social, preferências e pontos de interesse, permitindo-se uma autoavaliação. O aluno deve ainda refletir sobre as suas experiências performativas a partir de outros pontos de vista, sejam eles do professor ou dos seus pares, bem como tomar consciência das suas próprias reflexões, como se pudessem refletir sobre as reflexões, descobrindo traços da sua personalidade, do seu movimento e as suas possibilidades e limites corporais.

Outra iniciativa a que nos propusemos com os nossos alunos, por influência de Burrows (2010), foi construir o que chamámos ‘parede de ideias’, materializada numa longa extensão de papel de cenário, onde os alunos sempre que sentissem essa vontade ou considerassem útil à criação e aos restantes colegas, podiam colocar materiais conexos ao nosso trabalho, funcionando como estímulos fossem literários, musicais, cinematográfico, visuais ou tão somente ideacionais. Assim ao escrever deveriam anotar o seu nome, data e o respetivo estímulo. Esta ‘parede de ideias’ esteve exposta num local suficientemente reservado, mas de acesso diário dos alunos, podendo preenche-lo mesmo nos dias em que não tinham aulas conosco, o que no final se traduziu numa mancha de recortes de jornal, artigos de vários autores, nomes de música e filmes e até algumas reflexões pessoais.

### **5.3.3 Aulas práticas**

Na concretização os nossos objetivos pedagógicos de dotar os nossos alunos de competências do domínio da composição socorremo-nos de vários exercícios presentes em Sofras (2006), Bicât e Baldwin (2002), Burrows (2010) e Victorino (2009), bem como outros que fomos aprendendo e desenvolvendo ao longo da nossa prática como docentes e discentes. Apresentamos agora de forma mais detalhada os objetivos, competências e conteúdos que optámos por trabalhar.

Quanto ao espaço e ao trabalho relacional do corpo com o espaço, procurámos trabalhar todas as hipóteses quanto a direções, níveis e extensão como previstas em Fazenda (2012) no quadro que juntamos como **Anexo IV**, bem como as noções de altura, largura e profundidade do corpo, relacionadas com os eixos vertical, horizontal e sagital (García, Plevin & Macagno, 2008; Louppe, 2012). Para explorar a percepção do espaço que ocupa o corpo e a relação que se pode estabelecer a outros corpos, um dos exercícios que propusemos foi, dividindo a turma em quatro grupos de quatro alunos, que um primeiro aluno escolhesse uma posição estática, sendo que o aluno seguinte deveria adotar uma posição também ela estática, mas criando uma ligação entre o corpo do primeiro colega e o restante espaço, procurando os espaços vazios deixados por esse corpo. E assim sucessivamente para o terceiro e quarto aluno. Inicialmente, fizeram-no numa dinâmica de *stacatto* e, de seguida, numa dinâmica de *legatto*, sendo o movimento contínuo. Por fim, repetiram a estrutura do exercício, mas em vez de posições estáticas, utilizaram células de movimento com três tempos cada.

Entendendo a possibilidade de encarar o espaço “com outro corpo, um espaço com parceiro” (Louppe, 2012) e porque os nossos alunos não têm aulas sempre na mesma sala, quisemos no Salão Ático, criar essa ligação com o espaço, conhecendo-o realmente em altura, largura e profundidade, propondo um exercício de observação e exploração do espaço para “definir à intérieur de la salle, à travers le mouvement et en utilisant des matériaux à disposition” (García, Plevin & Macagno, 2008, p.160), nomeadamente as colunas, o palco, a bancada lateral, as suas várias portas de acesso e a sua dimensão de semi-lua. Preocupou-nos também consciência do corpo na sua dimensão frontal, lateral e traseira, procurando quebrar o uso excessivo do espaço frontal da sala como um espaço de projeção, mas estimulando a utilização de outras frentes para o movimento, porque “it isn’t (...) the only option, and it isn’t guarantee of communication” (Burrows, 2010, p.160). Outra questão diretamente conexas ao espaço que nos motivou o trabalho foi a ligação ao solo e a outras superfícies de apoio presentes na sala, como as bancadas e colunas.

Ao trabalhar estas questões técnicas do espaço, quisemos refletir com os nossos alunos o entendimento do espaço como realidade dinâmica e mutável, em estreita conexão com quem o habita e preenche, num paralelismo entre a sua configuração espacial e a estrutura social (Silvano, 2010). Para tanto socorremo-nos de uma notícia de jornal sobre os bairros de imigração, a partir da sua leitura com os alunos, construímos um exercício semelhante ao que viemos a utilizar na primeira cena do segundo ato de *A Metamorfose*. Com uma determinada frase de dezasseis tempos, ensinada por transmissão de movimento, os alunos procuraram a sua reprodução em diferentes espaços da estrutura física do Coliseu, como outras salas que

não o Salão Ático e a Sala Jardim, corredores, escadas, a sua sala de convívio e até o palco. Ao reproduzir esta frase em espaços com áreas e até formatos arquitetônicos tão diferentes, os alunos puderam experienciar as diferenças tidas no movimento e na relação estabelecida com os corpos dos seus colegas quando realizado em espaços muito reduzidos ou em espaços muito amplos, desde ter de ceder passagem por não caberem todos a nem com o olhar se cruzarem.

Reconhecendo a importância de mesmo na “imobilidade absoluta, alheio a toda a intervenção voluntária, [d]o movimento profundo que persiste no nosso interior: a subida e a descida do diafragma como uma onda que dilata e contrai alternadamente” (Louppe, 2012, p.91), considerámos relevante trabalhar com os nossos alunos o controlo da respiração, bem como a sua ligação à voz e ao movimento, e tirar partido da capacidade expressiva que aquela pode assumir. A respiração reveste-se de importância quer como facilitador da execução de elementos da técnica, quer como fonte primordial da oxigenação do cérebro, quer como mediador expressivo. Deixando de lado a tendência académica com que os nossos alunos vinham identificados de ocultação da respiração, quisemos antes assumi-la e associa-la a estados emocionais concretos, e mais tarde com os estados emocionais das personagens da obra em estudo. Testámos ainda a hipótese de incluir o trabalho de voz interligado ao movimento, com exercício de expansão da caixa torácica e de projeção da voz em diferentes posições físicas, porque “a voz ainda é corpo” (Tavares, 2013).

Quanto a questões de ritmo e musicalidade, podemos referir que ao longo da prática pedagógica nos esforçámos por elucidar os alunos da evolução que se fez sentir desde a relação siamesa entre música e dança até à sua completa independência, como sendo tudo hipóteses válidas, o que fizemos pela promoção intercalada de exercícios suportados no estímulo musical, com contagens definidas, e exercícios em que a música serviu apenas para criar uma atmosfera ou nem sequer a utilizámos. Aquando da sua utilização recorreremos a géneros variados, desde Jazz ao minimalismo de Steve Reich, Arvo Part e Philipp Glass, ao rock de Joy Division e The Legendary Tigerman, só a percussão, compositores clássicos e barrocos, procurando o maior número de abordagens musicais possíveis. Não obstante esta diversidade de ritmos, procurámos também fazer entender a diferença entre unidades métricas de um ritmo dado pela música e o ritmo interno de cada um, que varia de aluno para aluno e até dentro de cada um deles por influência de estados de espírito, períodos do dia, cansaço físico (García, Plevin & Macagno, 2008), procurando passar por experiências de movimento rápido ou num tempo dilatado, com música, em silêncio e com os próprios alunos a gerarem o som do exercício. Ainda dentro deste domínio trabalhámos escalas de velocidade de 1 (o mais lento possível) a 7 (o mais depressa possível), com exercícios em que as mesmas

iam variando. Um dos exercícios que viemos a propor neste âmbito foi a definição, no centro da sala, de um espaço circular como se tratasse de uma bolha temporal dilatada, onde tudo acontecia num ritmo extremamente lento. Os alunos poderiam manter-se dentro ou fora do círculo, adaptando o seu movimento ao sítio onde se encontrassem, sendo que fora da bolha deveriam imaginar um ritmo industrial, frenético, como a Ode Triunfal de Fernando Pessoa, e dentro deveriam imaginar-se imersos na água ou num pote de mel, com o conseqüente retardar dos movimentos.

Para trabalharmos a noção de ponto de iniciação do movimento e a forma como a sua dramaturgia pode ser alterada quando alterado também o ponto motriz de uma determinada ação física, transmitimos aos alunos uma frase de oito tempos. Primeiro fizeram-na sem demais explicações, apenas por imitação após observação. Depois questionámo-nos individualmente onde seria o ponto de iniciação de cada um dos movimentos dando algum tempo aos alunos para que descobrissem as suas propostas, testando de seguida outras várias hipóteses em cada um dos movimentos, para percebermos o que isso alterava na respetiva leitura. Isto é, a título de exemplo, 'esse movimento tem na mão o seu ponto de iniciação, mas e se tivesse no cotovelo ou no ombro, como seria?'. Repetimos o processo com seis frases diferentes, de oito tempos cada, todas previamente por nós coreografadas. No final fixámos para cada movimento o seu ponto de iniciação, devendo, a partir daí, sempre que lhe fosse pedido para dançar esta pequena coreografia fazer-lo a pensar sempre nos respetivos pontos de iniciação. Com intervalos espaçados no tempo, foi sendo pedido aos alunos que reconvocassem o resultado deste exercício, trabalhando assim a memória e avivando o conceito.

Quisemos também fomentar nos nossos alunos a possibilidade de trabalhar outras zonas do corpo, menos tidas em atenção e que muitas vezes não lhes surgem como recursos, guiando a exploração do movimento a partir da pele, dos ossos, das extremidades, das superfícies de zonas interiores do corpo (Louppe, 2012). Paralelamente ponderámos com os nossos alunos a importância do corpo do intérprete, como material primeiro da própria composição, procurando situações de migração do movimento, nomeadamente por transmissão a par da observação e reprodução, de um corpo para o outro, quer tenha sido do nosso para o dos alunos, ou de um aluno para outros, e refletindo de que forma esse movimento migratório altera as qualidades do movimento inicial, mesmo que se procure manter exatamente igual. Ainda intricado com esta questão propusemos um exercício de reapropriação do vocabulário, em que transmitimos aos alunos uma frase coreográfica de trinta e dois tempos, numa determinada linguagem codificada, nomeadamente em técnica de dança clássica, que os alunos repetiram até à sua completa apreensão. A partir daí, com um

referencial direto de cada célula de movimento, procuraram readaptar a uma outra linguagem, codificada ou não, mas em que ficasse clara a reapropriação desse material por um processo de *embodied*, como uma apropriação corporal.

Não deixámos também de fora o trabalho ligado à memória corporal, tema já por nós abordado no contexto de Neuropsicologia do Movimento I, na fase letiva do nosso Mestrado. Um dos exercícios a que recorremos, e conjugando o interesse pelas ações do real, absorvidas dos criadores apresentados no enquadramento, foi pedir aos alunos que construíssem uma frase de movimento a partir das quatro primeiras ações diárias que fazem ao acordar. Construída e memorizada, os alunos juntaram-se em pares, sendo que um deles deveria executar a sua frase enquanto o outro o impediria através de movimentos limitativos, para, por fim, realizar essa mesma frase apenas sentindo o impedimento no próprio corpo, outrora exercido pelo colega, mas agora apenas na sua memória corporal. Mais tarde, esta questão da memória corporal foi também desenvolvida nos processos de ensaio de *A Metamorfose*, na sua cena três do primeiro ato, pela utilização de vendas nos olhos, como melhor descrito no **Apêndice XVIII**.

Diretamente ligada à dramaturgia da obra que tínhamos em estudo, desenvolvemos as noções de estrutura coreográfica, micro e macro, pelo trabalho de montagem de materiais que optámos por fazer até do ponto de vista gráfico, de que é exemplo a cena dois do primeiro ato de *A Metamorfose*, bem como sua relação com formas coreográficas (solo, dueto, trio, quarteto e grupo). Trabalhámos muito a forma solo como “laboratório do movimento e (...) conhecimento corporal (Louppe, 2012, p.293) por ser tratarem de alunos que iniciavam agora as suas primeiras pesquisas do movimento, mas não ignorámos também as formas dueto, trio e quarteto pelo trabalho relacional estabelecido entre eles. Procurámos exercícios para trabalhar a transição entre formas, permitindo aos alunos associarem-se ao movimento dos outros, distanciarem-se, iniciarem o seu próprio movimento e permitirem serem seguidos por outros, sempre com a consciência de que dançar ao lado de, não é dançar com, não sendo por estarem três alunos a dançar juntos num mesmo espaço que se cria um trio, podendo estar a acontecer três solos em simultâneo (Burrows, 2010).

Outra competência que procurámos trabalhar com os nossos alunos foi a capacidade de manipulação de objetos interligados no movimento, conferindo-lhe diferentes poéticas, por ser o objeto “um corpo entre os corpos dos homens (...) [e] a partitura do corpo é reinventada a partir do contacto com o objeto, com a sua materialidade, com o seu peso, com tudo o que ligue as sensações tácteis da pele do objeto à do bailarino” (Louppe, 2012, p.307). Contudo, somos nós que damos significância aos objetos e às suas formas, não é a sua matéria que o define, e muitas vezes a sua manipulação fica condicionada por essa funcionalidade que lhe

reconhecemos, pelo que procurámos a desconstrução dos movimentos que associamos diretamente à funcionalidade de determinado objeto (Tavares, 2013). Assim, explorámos os objetos do ponto de vista funcional com a utilidade que em regra lhe é reconhecida, mas também numa abordagem abstrata sem significação concreta apens recorrendo ao seu peso, volume e forma, ou ainda testando a hipótese de os resignificar dando-lhes outras funções. Fizemo-lo com as cadeiras, cordas e para efeitos performativos com uma moldura de 1,40m x 0,65m.

Por ser a capacidade de gerar materiais através da improvisação um elemento essencial da composição, demos-lhe destaque na nossa prática pedagógica (Louppe, 2012), tal como reconhecido por vários autores: “a improvisação é um elemento indispensável na dança contemporânea (...) um meio de investigação da matéria e do próprio bailarino, do potencial produtivo de cada um” (Louppe, 2012, p.234); “Qui improvise laisse fluer, découvre, explore et donne forme à ses propres mouvements, à l’instant même où il les effectue” (García, Plevin & Macagno, 2008, p.64); “Improvisation can also be a way to work towards finding material that will be structured or set in the final place (Burrows, 2010, p.25).

Partindo de García, Plevin e Macagno (2008), procurámos passar pelos três tipos de improvisação, como a estruturada, onde os alunos puderam improvisar partir de células de movimento já aprendidas e outras apenas observadas dos colegas, a motivada por estímulos, o que fizemos maioritariamente, mas também a tida como livre, sem condicionamentos, contudo, esta última apenas quando o nosso objetivo foi posteriormente manipular o material gerado. No guiar destes trabalhos de improvisação, socorrendo-nos de Sidi Larbi Cherkaoui, enfatizámos mais o ‘e se’ do que o ‘porquê’ e ‘para quê’, colocando os alunos em situações hipotéticas incitando-os a testá-las. Isto é, por exemplo, mais do que procurar uma justificação do ‘porque é que te viraste para a esquerda’ ou ‘para que é que te viraste para a esquerda’, procuramos dar-lhes essa hipótese, ‘e se te virasses para a esquerda’ o que aconteceria de diferente com o movimento, tentando nestes processos abrir o maior número de janelas possíveis, com o máximo de possibilidades a testar (Cope, 2010).

Mais concretamente quanto ao dito sobre os estímulos na improvisação, pela assunção da sua diversidade na composição de material, aproveitámos para trabalhar, além do literário, os estímulos ideacionais, como pontos de partida que não bloqueiem, mas orientem a criação (Burrows, 2010; Smith-Autard, 2010). Desde logo com o ponto de reflexão sobre o que é o humano, quais os limites da humanização e da desumanização, estará o monstro além ou aquém da humanidade, foram algumas das questões iniciais que nos instigaram ao início deste trabalho específico. Tal como o Feio é um conceito balizado culturalmente e no tempo, não sendo, porém, proporcionalmente inverso ao conceito de Belo já que “muitas vezes, a

atribuição de beleza ou de fealdade não se deveu a critérios estéticos, mas a critérios políticos e sociais” (Eco, 2007, p.12), também os conceitos de Desumano e de Humano, de Monstro e de Homem foram evoluindo. Partimos da ideia de que os monstros surgiram e permaneceram como necessários à existência do próprio Homem.

(...) o homem só produz monstros por uma única razão: poder pensar a sua própria humanidade. Seria possível traçar a história das diferentes ideias ou definições que o homem se deu a si próprio através das diversas representações da monstruosidade humana que o acompanharam. (Gil, 2006, p.53)

Motivo pelo qual, paralelamente à noção de corpo e de humanidade, houve uma evolução do conceito de monstruosidade. “O monstro humano está lá unicamente para que o homem possa ter uma ideia estável de si próprio, da sua humanidade, do seu ser enquanto homem.” (Gil, 2006, p.54). Pois, ao contrário do “animal e a divindade (...) como outros radicalmente-outros, já se encontram para lá do humano” (Gil, 2006, p.17), o monstro, por sua vez, não está balizado numa definição assumidamente distinta, não havendo uma oposição *tout court* (Tucherman, 2012). É algo com que não nos identificamos, mas com o qual ainda estabelecemos pontos de contacto. “O monstro não se situa fora do domínio humano: encontra-se no seu limite.” (Gil, 2006, p.14). Daí que tenha sido importante para nós refletir nesses próprios limites, para tentar perceber até que grau de desumanização permanecemos ainda humanos, e que limites são esses, impostos por quem e para quê.

Ao propormo-nos refletir sobre isto com os nossos alunos, concluímos, em conjunto, que o corpo individual se encontra sujeito a normas de submissão perante um corpo social, de modelação disciplinar, e decidimos, mais tarde utilizar com efeitos performativos, trabalhar a padronização estética e a mecanização exploratória das relações laborais, como novas formas de desumanização, fazendo desta forma uma apropriação dos conceitos da obra estudada em relação ao contexto onde nos inserimos atualmente.

Começámos pela exploração do trabalho, intrincando aqui um outro tipo de estímulo à composição, o visual. Foi entregue aos alunos uma brochura de onde constavam as representações pictóricas de várias atividades laborais. Tendo-as por base, partimos para um exercício de improvisação a partir dos movimentos recorrentes das ações praticadas nessas atividades, como por exemplo, o trabalho de braços de uma ceifeira enquanto ceifa ou movimentação do tronco de um pescador quando puxa as redes do mar. Cada aluno pode explorar várias das profissões ali presentes, bem como, numa segunda fase, outras profissões à sua escolha nas quais também reconhecessem a mecanização do gesto, trabalhando-o do

ponto de vista da força, da direção e com variações de ritmo. Depois de escolhida uma última profissão, testámos improvisações sobre os seus movimentos em situações hipotéticas de cansaço extremo ou de manhã com muita energia, sob opressão ou em liberdade, procurando perceber quais as alterações físicas concretas que esse contexto ideacional provocou nos seus movimentos.

Outra situação em que recorremos ao estímulo visual foi quando levámos para a aula um caleidoscópio que pedimos a todos os alunos que experimentassem, associando-o a outro estímulo logo de seguida, o cinestésico. A partir do que tinham observado deveriam eles próprios tornar-se peças de um caleidoscópio permitindo que o movimento dos colegas fosse o único estímulo ao seu próprio movimento, procurando influenciar-se para a criação da sua célula de movimento, a célula do colega anterior, e desse modo influenciar o colega seguinte. Ou ainda quando guiámos um exercício de improvisação a partir das ilustrações da obra em estudo por Paula Rego (Kafka, 2008).

Quanto ao estímulo auditivo destacamos, entre as outras vezes que lhes recorremos, quanto mais não seja indiretamente, pela utilização de suporte musical, um exercício que fizemos recorrendo a umas vendas pretas para os olhos dos alunos. Ao vendá-los os olhos pedimos-lhes escutassem e dançassem livremente uma música, escolhida cuidadosamente por ser lenta e ter várias pausas e suspensões escritas, devendo sempre reagir fisicamente a essas pausas e suspensões com o próprio movimento, num paralelismo entre a dança e música. Deveriam também estar muito atentos do ponto de vista sensorial à presença dos demais colegas, que não os vendo, também estariam presentes, ponderando no final do exercício quais as diferenças sentidas no movimento e os demais sentidos pela limitação da visão.

Sendo a composição entendida como “tratamento do material descoberto durante a improvisação (...) [com] identificação, seleção e reorientação dos elementos descobertos” (Louppe, 2012, p.235), reconhecemos a importância da capacidade de tratamento desses materiais criados através de desenvolvimento de um tema, da repetição, do contraste, manipulação quanto ao volume, proporção, direção e intensão do movimento, da sua utilização em cânone e em uníssono. Nomeadamente quanto à repetição quisemos experimentar algumas das dramaturgias que lhe podem estar associadas, como a repetição do que é importante de reter ou a repetição exaustiva para criar a vontade de mudança (Burrows, 2010). A alteração de material previamente composto através dos elementos tidos como estruturantes do movimento, nomeadamente o “peso, fluxo (ou seja, o grau de intensidade do tónus muscular), espaço e tempo” (Louppe, 2012, p.103), percebendo de que forma isso modifica o carácter do movimento que está a ser feito. Uma vez que já

expusemos as nossas opções quanto ao ensino do espaço e do tempo, diga-se, relativamente ao peso e possibilidade da sua manipulação para modificar material coreográfico, que partimos desde logo da aceitação da sua existência “como se trabalha uma matéria viva e produtiva” (Louppe, 2012, p.105). Experimentámos opções de controlo e, por oposição, de cedência à gravidade, através de *swings* e *falls*, com conseqüente trabalho de diferentes pontos de apoio. Por seu turno, quanto ao trabalho sobre a tensão muscular e socorrendo-nos dos ensinamentos de Jacques Leocoq, como descrito no enquadramento teórico, trabalhámos com exercícios em escalas de tensão, testando a hipótese de uma mesma acção física concreta e mais tarde com frases de movimento de dezasseis tempos, serem executadas num diferente nível de contração muscular, da escala 0 – Catatónico; 1 – Sobrevivência; 2- Relaxado; 3- Económico; 4- Alerta, 5 – Suspense; 6 – Apaixonado; 7- Petrificado (Harvie & Lavender, 2010). Trabalhámos não só estes níveis de forma isolada, como a passagem entre eles quer em ordem crescente e decrescente quer alternada.

Para além de tudo aqui descrito, ao longo da leccionação autónoma, iniciámos o processo de composição e de ensaio de *A Metamorfose*, o que melhor apresentaremos no ponto seguinte.

De referir são ainda as atividades complementares em que optámos por estar presentes, tais como a avaliação final da disciplina de voz no segundo período, a aula aberta de Técnica de Dança Contemporânea e o ensaio geral do projeto que desenvolveram com o professor Pedro Carvalho. Aqui procurámos melhor observar os nossos alunos num contexto que não a nossa leccionação, vendo-os reagir a outros estímulos e modos de operar, bem como, no caso concreto da avaliação e da aula pública, dar-lhes um suporte emocional e mostrar-lhes o nosso interesse na sua aprendizagem global e evolução enquanto estudantes deste Curso Profissional.

#### **5.3.4 Composição, ensaio e apresentação pública/ espetáculo**

Como produto final do trabalho com os nossos alunos propusemo-nos a apresentar publicamente *A Metamorfose*, o que ocorreu dia 19 de maio de 2017, às 19h00, no Salão Ático do Coliseu do Porto, da qual juntamos em como **Anexo V, Anexo VI Anexo VII, Anexo VIII e Anexo IX**, respetivamente o cartaz, folha de sala, alguns registos fotográficos, recolhidos e cedidos com todos os direitos de utilização pelos familiares dos nossos alunos, identificados por atos e cenas, um Cd com o registo fílmico e um Cd com as músicas utilizadas.

Como **Apêndice XVIII**, juntamos aqui também, uma pequena estrutura de todo o espetáculo, individualizando de forma quase esquemática os atos e as respetivas cenas de

que se compõem, as opções que tomámos em cada uma delas e a forma como as compusemos.

Desde logo munimo-nos de algumas premissas de Burrows (2010), que parecendo até tautológicas foram importantes para nos orientar ao longo do processo, tais como “If it’s not working, drop it” (p.41), “Even the best ideas sometimes fail. Even the worst ideas sometimes succeed” (p.49), “The audience like to have a job to do” (p.58) e “Inspiration is useful if you can get it, but working is more useful” (p.31).

Contudo importa expor, *ab initio*, que nos vimos confrontados com o dilema de, não sendo professores de nenhuma das técnicas da formação destes alunos, não podermos dispor do tempo necessário a impor uma determinada linguagem ou pelo menos a definir um denominador comum dentro do vocabulário de dança contemporânea, pois como afirma Sidi Larbi Cherkaoui, “working with people who have such different styles, finding a movement that would fit everybody is impossible” (Cools, 2016, p.29). O nosso escopo eram as técnicas de composição, isto é, dotar os alunos de competências para gerar e manipular material, pelo que optámos por permitir que cada aluno lançasse mão ao vocabulário que trazia das suas experiências em dança de até então, tal como descritas no ponto dois do segundo capítulo do presente Relatório. Contudo, evitámos uma cristalização, estimulando sempre a procura de novas formas de movimento, sem deixar para trás a bagagem que traziam de outras experiências em dança, isto é, abraçando os conceitos de que dispunham, tentando reinventá-los, como sugeriu Akram Khan, a propósito do seu trabalho colaborativo com Sylvie Guillem, “We were trying to move out of it – but not move away. We wanted to take our experience of classical with us.” (Cools, 2016, p.46). Também ainda na senda deste criador, nomeadamente no seu processo de composição em *bahok* onde trabalhou com bailarinos de diferentes *backgrounds*, procurámos deixar o mais que podemos o nosso corpo de fora para deixarmos ser os corpos dos alunos as pedras basilares desta construção, “I was exploring their bodies and each one was very diferente from mine (Cools, 2016, p.51). Tal como em *Myth*, “Cherkaoui chose not to place himself at the center of the action, either physically or intellectually. Of course, these things all happened, decisions were made and so on, but they did not come from a central space” (Cope, 2010, p.46). Desta forma, evitámos a transmissão de movimento *tout cour*, recorrendo-lhe sempre para posterior manipulação ou articulação com material gerado pelos alunos, permitindo assim ser reconhecíveis as diferentes identidades de cada aluno.

Todas as propostas entregues aos alunos se revestiram de um carácter experimental, na medida em que puderam sempre ser testadas e melhoradas, sem se apresentarem nunca como soluções fechadas e estivemos sempre atentos aos momentos incidentais que foram surgindo ao longo dos ensaios considerando-os como oportunidades.

## 6. Conclusão

Chegados a este ponto cumpre-nos concluir que logramos ter atingido todos os objetivos a que nos propusemos, não só a nível pedagógico quanto aos conteúdos adjacentes à unidade curricular de Oficina de Dança, mas também aos objetivos concretos da nossa investigação.

No que respeita à utilização do Sistema de análise de texto de Stanislavsky, podemos considerar estímulo desafiante, mas exequível para estruturar o processo de composição, quer pelo contributo das Unidades de Ação muitas vezes paralelas aos quadros coreográficos criados, quer pela definição das ações das personagens como físicas e por isso mesmo transpostas da palavra onde se inserem ao corpo onde se materializam. Ações físicas essas que sendo concretas não foram, porém, limitadoras do movimento, mas antes lhe serviram de base para o seu surgimento, permitindo a desconstrução do mimético mas mantendo a sua significância. A análise através deste Sistema permitiu também o levantamento de todas as circunstâncias definidoras da dramaturgia do que nos propusemos criar, bem como contextualizar os alunos da obra na sua globalidade, com o contexto histórico e cultural adjacente. A única dificuldade encontrada foi pela falta de hábitos de leitura dos nossos alunos, que tememos geracional, mas por isso mesmo ainda mais se revelou importante o trabalho a partir da palavra.

Quanto a esta experiência de *devising* concluímos que a criação, encarada como um espaço de autonomia, potencia a responsabilização e inscrição no projeto, uma vez que cada movimento, cada gesto não foi uma fórmula ditada de fora, mas que nasceu da idiosincrasia de cada um, do seu ponto de vista em relação à obra, permitindo refletir não só o mundo onde vivemos, mas também criando uma dimensão de identificação ao grupo de trabalho. A obra serviu-nos, neste processo de *devising*, como um veículo para explorar os conceitos nela presentes, pois, *mutatis mutandis* para a dança, “[I]t is through experiencing the concepts and issues via theatre or drama that young people make choices and decisions, drawing on their own experiences, and relating to their world” (Oddey, 2001, p.110).

Durante o processo fomos à procura do ponto de vista de cada um e do ponto de vista partilhado pelo grupo sobre a obra *A Metamorfose* (Kafka, 2004). Ao abrir essa possibilidade, tentámos que a colaboração fosse efetiva e que revelasse diferentes perspetivas da obra, outras experiências de vida (as deles) refletidas no gesto de criação, o que se corrobora pelas palavras de Michael Bloom sobre o papel do encenador/coreógrafo/professor “*more than an orchestra conductor, no other artist is as dependent on the contribution of others. Ultimately,*

*the director is a creator of communities*” (2001, p. 5) ou pelas de Louppe (2012) “(o) coreógrafo contemporâneo ‘compõe’ (...) não ‘regula’ (...) ele agita e transtorna as coisas e os corpos para descobrir uma visibilidade desconhecida” (p.229).

Acreditamos ter sido esta opção uma mais-valia, por percecionarmos os alunos dotados de mais e melhores competências relacionais no trabalho, que pode vir a ser numa Companhia, capazes agora de tomar decisões e ponderar sobre elas, encorajados a arriscar nas propostas de criação que lhes vão sendo apresentadas por as sentirem como válidas e tidas em conta, sem que, contudo, o nosso papel de professor tenha sido posto em causa ou comprometido nas decisões estéticas e artísticas, tendo apenas aumentado a responsabilização dos alunos naquelas pela autonomização tida nas tarefas de criação. A horizontalidade foi tida apenas na gestão do processo criativo e não na prática pedagógica, acreditando ser possível partilhar a autoria sem dividir a autoridade, sendo preciso um balanço justo por parte do professor.

Se “[s]er bailarino é escolher o corpo e o movimento de corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão (Louppe, 2012, p.69), há uma necessidade de integrar o corpo físico na consciência global do ‘eu’. Um ‘eu’ que acreditamos não poder ser dissociado daquilo que é a intervenção do intérprete nos processos de composição, e que potenciámos nos nossos alunos, tendo alterado a sua perceção da importância do seu perfil biográfico naquilo que constroem coreograficamente. Sentimos, contudo, inicialmente, alguma dificuldade dos alunos na desconstrução do movimento literal ao produzir material a partir da sequência de ações, mas este obstáculo foi sendo superado ao longo da prática pedagógica. Entendendo o corpo como um arquivo de memórias, ainda que no caso dos nossos alunos adolescentes possam ser poucas, colocamo-nos ao lado de Louppe (2012) que afirma que “pressupor um corpo neutro a partir do qual se possa articular um motivo coreográfico vai contra todo o projeto de dança contemporânea” (p.78).

Esta implicância pessoal naquilo que é o material composto, pelas suas experiências de vida, opções ideológicas, escolhas e preferências, e a sua conseqüente vinculação ao projeto tido como de vários elementos participantes, com posições de paridade, ficou também visível na alteração das respostas da primeira ronda do questionário para a segunda. A partir da análise comparativa das respostas dadas nas duas aplicações do questionário, podemos ainda concluir que após a nossa intervenção pedagógica, os alunos percecionaram a importância de outros intervenientes do processo criativo que até então eram tidos como irrelevantes ou até mesmo figuras ausentes da criação, nomeadamente o compositor, o

figurinista e o público, sem que, contudo, tenha havido qualquer prejuízo do papel assumido pelo coreógrafo ou intérprete.

Cientes da limitação circunstancial dos resultados refletidos ao longo desta investigação-ação ao contexto em que se desenvolveu, acreditamos ser possível testa-los noutros contextos pedagógicos com resultados que certamente se traduzirão também em satisfatórios.

## 7. Bibliografia

- Alves, F. (2004). Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Educação, ciência e tecnologia*, pp.222-239. Consultado em agosto 27, 2017, em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30.pdf>
- Balleteatro. (2006). *Oficina de Dança: Programa da disciplina*. Porto.
- Balleteatro. (2017). *Escola profissional*. Consultado em agosto 27, 2017, em <http://www.balleteatro.pt>
- Barros, A. (2013). *John Cage: Músicas fluxus e outros gestos da música aleatória em Jorge Lima Barreto*. Coimbra: Alma Azul.
- Barros, N. (2009). *Da materialidade da dança*. Porto: Centro de Estudos Arnaldo Araújo.
- Benjamin, W. (2016). Franz Kafka no décimo aniversário da sua morte. In *Ensaíos sobre a Literatura* (pp. 252-282). Porto: Assírio & Alvim.
- Bernard, M. (2001). Le processus de création chorégraphique. In *De la création chorégraphique* (pp. 123-202). Clamecy: Centre National de la Danse.
- Bicât, T., & Baldwin, C. (Eds.). (2002). *Devising and collaborative theatre: A practical guide*. Wiltshire: The Crowood Press.
- Bogart, A., & Laudau, T. (2005). *The viewpoints book*. New York: Theatre Communications Group, Inc..
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Burrows, J. (2010). *A coreographer's handbook*. Oxon: Routledge.
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: A process continuum model. *Reserch in Dance Education*, 5 (1), 45-67.
- Butterworth, J., & Wildschut, L. (Eds.). (2009). *Contemporary Choreography: A critical reader*. Oxon: Routledge.
- Caldarone, M., & Lloyd-Williams, M. (2004). *Actions: The actors' thesaurus*. London: Nick Hern Book.
- Callas, M. (2009). *La divina* [CD]. London: Not Now Music Limited.
- Catalão, R. (2013). *Anne Teresa de Keersmaeker em Lisboa*. S.I.: EGEAC/INCM.

- Carnicke, S. (2000). Stanislavsky's System: Pathways for the actor. In A. Hodge, *Twentieth century actor training* (pp.11-36). London: Routledge.
- Chamberlain, F., & Yarrow, R. (Eds.). (2002). *Jacques Lecoq and the British theatre*. Oxon: Routledge.
- Citati, P. (2001). *Kafka: Viagem às profundezas de uma alma*. Lisboa: Cotovia.
- Coliseu. (2017). *Balleteatro*. Consultado em agosto 27, 2017, em <http://www.coliseu.pt/info/balleteatro>
- Cools, G. (2015). *In-between dance cultures on the migratory artistic identity of Sidi Larbi Cherkaoui and Akram Khan*. Amesterdam: Valiz.
- Cools, G. (2016). *Imaginative Bodies: Dialogues in performance practices*. Amesterdam: Valiz.
- Cope, L. (2010) Sidi Larbi Cherkaoui : Myth (2007) - Mapping the multiple. In J. Harvie & A. Lavender, *Making contemporary theatre: International rehearsal processes* (pp.39-58). Manchester: Manchester University Press.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, B., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp.455-479.
- Davenport, D. (2006). Building a Dance Composition Course: An act of creativity. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 25-32.
- Declaração de retificação n.º58/2012 de 12 de outubro. *Diário da República n.º198/2012 - I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Delgado, M., & Rebellato, D. (Eds.). (2010). *Contemporary european theatre directors*. Oxon: Routledge.
- Deluze, G., & Guattari, F. (2003). *Kafka: Para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Dunlop, V., & Colberg, A. (2002). *Dance and the performative: A coreological perspective - Laban and beyond*. London: Verve Publishing.
- Eco, U. (2007). *História do feio*. Algés: DIFEL 82.

- Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança*. Consultado em agosto 27, 2017, do website da Escola Superior de Dança: <http://www.esd.ipl.pt/uploads/2015/01>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, M. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, acções* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 85-99.
- García, M., Plevin, M., & Macagno, P. (2008). *Mouvement Créatif et Danse*. Roma: Gremese.
- Garcia, V. (2014). Movimento deliberado redefinido pelo corpo versátil. *Newsletter n.º 24/25, Centro de Documentação e Informação da Escola Superior de Dança*.
- Gil, J. (2001). *Movimento total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gil, J. (2006). *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a performance: Devising histories and contemporary practices*. Oxon: Routledge.
- Haines, S. (2006). Ethics and Aesthetics: The artist-educator and choreographic process. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 6 (1), 14-18.
- Harvie, J., & Lavender, A. (2010). *Making contemporary theatre: International rehearsal processes*. Manchester: Manchester University Press.
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising Performance: A critical history*. England: Palgrave Mcmillan.
- Homans, J. (2012). *Os anjos de Apolo: Uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70.
- Huschka, S. (2014). Cunningham Technique. In I. Diehl & F. Lampert (Eds.). *Dance Techniques 2010 - Tanzplan Germany* (pp.166-195). Leipzig: Henschel.
- Jazzaldia (2015). *50 Aniversario* [CD]. España: Universal Music Spain.
- Kafka, F. (1997). *Antologia de páginas íntimas*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Kafka, F. (2004). *Metamorfose*. Lisboa: Livros do Brasil.

- Kafka, F. (2012). *Parábolas e fragmentos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Assírio & Alvim.
- Kafka, F. & Rego, P (Il.). (2008). *A Metamorfose*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.
- Laban, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Icone.
- Lecoq, J. (2010). *O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Senac.
- Legg, J. (2011). *Introduzione alle tecniche di danza moderna*. Roma: Gremese International s.r.l.s..
- Leijen, A. (2009). Supporting students' reflection in coreography. In J. Butterworth & L. Wildschut, *Contemporary Choreography* (pp.122-135). London: Routledge.
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Lundin, I. (2016). *Metodologia de pesquisa em ciências sociais*. Maputo: Escolar Editora.
- Mainwaring, L., & Krasnow, D. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education*, 10 (1).
- Marques, A., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 47-59.
- Menezes, T. (2006). *Ibsen e o novo sujeito da modernidade*. São Paulo: Perspectiva Editora S.A..
- Mercat de les Flors. (2017, 12 de junho). *Merce Cunningham Dance Company* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pGU2QQpQID8>
- Merce Cunningham Trust. (2016). *Honors & Awards*. Consultado em fevereiro 8, 2017, em <http://mercecunningham.org>
- Merlin, B. (2007). *The complete Stanislavsky toolkit*. London: Nick Hern Books.
- Mermikides, A., & Smart, J. (2010). *Devinsig in process*. England: Palgrave Mcmillan.
- Mitchell, K. (2009). *The director's craft: A handbook for the theatre*. Oxon: Routledge.
- Mitter, S. (1992). *Systems of rehearsal: Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. London: Routledge.
- Moseley, N. (2016). *Actioning and how to do it*. London: Nick Hern Books.
- Murray, S., & Keefe, J. (2009). *Physical Theatres: A critical introduction*. Oxon: Routledge.

- Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*. Oxon: Routledge.
- Naranjo, M. (2015). *Dance Teaching*. Consultado em fevereiro 8, 2017, em <http://contemporary-dance.org>
- Oddey, A. (2001). *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- PARTS. (2017). *About*. Consultado em agosto 27, 2017, em <http://www.parts.be/en/presentation>
- Pavis, P. (2003). *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Editora Perspectiva, S.A..
- Pina Baush: Falem-me de amor* (2.<sup>a</sup> ed.). (2006). S.l.: Fenda.
- Portaria n.º 234-B/2012 de 13 agosto. *Diário da República n.º156 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Prana. (2014). *O amor e outros azares* [CD]. Lisboa: Capote Música
- Ribeiro, A. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Vega.
- Rice, D.(2003). *damien rice O* [CD].(S.l.):14th floor records.
- Rizzo, E. (2001). *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavsky, segundo Kusnet*. São Paulo: SENAC.
- Robertson, R. (2004). *Kafka: A very short introduction*. Oxford: Oxford Press University.
- Rodrigues, T. (2012). *Organizar o romantismo*. Consultado em agosto 27, 2017, do website: <http://www.artistanacidade.com/2012/wp-content/uploads/2012/01/Organizar-o-romantismo-Entrevista-de-Tiago-Rodrigues.pdf>
- Romano, L. (2005). *O teatro do corpo manifesto: Teatro físico*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A..
- Sadlerswells. (2017). *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*. Consultado em agosto 27, 2017, em <http://sadlerswells.com/whats-on/2016/tanztheater-wuppertal-pina-bausch-como-el-musguito-en-la-piedra>
- Sasportes, J. (2012). *A quinta musa*. Lisboa: Bizâncio.
- Satie, E. (2016). *Edition Aniversaire 150 ans*[CD].(S.I).Sony Music Entertainment.
- Schneider, R., & Cody, G. (2002). *Re:direction: a Theoretical and Practical Guide*. London: Routledge.

- Serafini, O., & Pacheco, A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Disponível no Repositório Científico da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Servos, N. (2008). *Pina Baush: Dance theatre*. Munich: Kieser Verlag.
- Shur, G., & Yocom, R. (1980). *Modern dance: Techniques and teaching*. New York: Dance Horizons.
- Silvano, F. (2010). *Antropologia do Espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Smith-Autard, J. (1994). Expression and form in the art of dance in education. *Dance and Child International 6th Triennial International Conference* (pp. 268-283). Sidney: Mcquarie University.
- Smith-Autard, J. (2010). *Dance Composition*. London: Methuen Drama.
- Sofras, P. (2006). *Dance Composition Basics: Capturing the coreographer's craft*. Leeds: Human Kinetics.
- Sontag, S. (2012). *Ensaio sobre a fotografia*. Lisboa: Quetzal.
- Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* (5.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Stafford-Clark, M. (2004). *Letters to George: The account of a rehearsal*. London: Nick Hern Book.
- Tavares, G. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação: Teorias, fragmentos e imagens*. Alfragide: Caminho.
- The Legendary Tigerman. (2014). *True* [CD]. (S.l.). Metropolitana/Tigre Branco.
- Thiébaud, C. (2003). *As metamorfoses de Franz Kafka*. Lisboa: Quimera.
- Tucherman, I. (2012). *Breve história do corpo e de seus monstros* (3.ª ed.). Lisboa: Nova Vega.
- Vássina, E. &. (2015). *Stanislavski: Vida, obra e sistema*. Rio de Janeiro: Funarte.
- Vasques, E. (2003). *Teatro*. Lisboa: Quimera.
- Victorino, M. (2009). *Uma carta coreográfica: O corpo como adivinha, a dança como fábula*. S.l.: Direção-Geral das Artes.

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

## 8. Apêndices

### 8.1 Apêndice I – Idades e experiência em dança

Tabela 1 – Idades e Experiência

<b>Idade</b>	<b>Experiência em Dança</b>
15 anos	9 anos – Ballet
16 anos	12 anos – Ballet
16 anos	4 anos – Dança Africana
15 anos	9 anos – Ballet; 7 anos – Hip Hop
17 anos	7 anos – Jazz e Hip Hop
14 anos	2 anos – Dança Africana
17 anos	10 anos – Ballet
15 anos	3 anos – Hip Hop
16 anos	3 anos – Ballet
16 anos	10 anos – Hip Hop
16 anos	3 anos – Hip Hop
16 anos	3 anos – Hip Hop
17 anos	2 anos – Hip Hop
15 anos	6 anos – Ballet
15 anos	3 anos – Dança Contemporânea
15 anos	3 anos – Hip Hop

Tabela 1 - Caracterização da turma relativamente às idades e experiência em dança dos seus elementos

## 8.2 Apêndice II – Calendário de Intervenção

Tabela 1 – Observação

Observação		
Data	Horário (duração)	Disciplina
11.10.2016	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
18.10.2016	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
21.11.2016	11h30-13h00 (1h30)	Técnica Cunningham
21.11.2016	14h00-15h00 (1h00)	Voz
25.11.2016	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
08.12.2016	11h30- 13h00 (1h30)	Oficina de dança
	<b>Total: horas 8h30</b>	

Tabela 1 - Calendário de intervenção em sede de Observação

Tabela 2 – Lecionação Partilhada

Lecionação Partilhada		
Data	Horário (duração)	Disciplina
11.11.2016	11h30-13h00 (1h30)	Técnica Cunningham
15.11.2016*	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
22.11.2016*	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
29.11.2016*	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
2.12.2016	11h30-13h00 (1h30)	Técnica Cunningham
06.12.2016*	11h30-13h00 (1h30)	Oficina de Dança
	<b>Total: 9 horas</b>	

Tabela 2 - Calendário de intervenção em sede de Lecionação Partilhada

\*Lecionação autónoma

Tabela 3 – Lecionação Autónoma

Lecionação Autónoma			
Data	Horário (duração)	Disciplina	
03.01.2017	11h30-13h00 (prática 1h30)	Oficina de Dança	
10.01.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
17.01.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
24.01.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
31.01.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
07.02.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
14.02.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
24.02.2017	11h30-13h00 (prática 1h30)		
03.03.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
14.03.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
21.03.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
24.03.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
28.03.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
31.03.2017	11h30-13h00 (prática 1h30)		
04.04.2017	11h30-13h00 (prática 1h30)		
21.04.2017	11h30-13h00 (prática 1h30) e 14h00-15h00 (prática 1h00)		
28.04.2017	11h30-13h00 (prática 1h30) e 14h00-15h00 (prática 1h00)		
02.05.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30) 14h00-15h30 (prática 1h30)		
03.05.2017	9h30-12h00 (prática 2h30)		
05.05.2017	10h30-13h00 (prática 2h30)		
09.05.2017	10h30-11h30-13h00 (teórica 1h00; prática 1h30)		
10.05.2017	12h00-13h30 (prática 1h30)		
12.05.2017	14h00-17h00 (prática 3h00)		
16.05.2017	11h30-13h00 (prática 1h30)		
17.05.2017	9h00-12h00 (prática 3h00)		
19.05.2017	11h30-13h00 e 14h30-17h00 (prática 4h00)		
	<b>Total: teóricas 13horas, práticas 48h30</b>		

Tabela 3 - Calendário de intervenção em sede de Lecionação Autónoma

**Tabela 4 – Atividades Complementares**

<b>Atividades Complementares</b>		
<b>Data</b>	<b>Horários (duração)</b>	<b>Atividade</b>
24.03.2017	14h00-15h00 (1h00)	Avaliação final da disciplina de Voz
04.04.2017	9h30-10h30 (1h00)	Aula Aberta de Técnica de Dança Contemporânea
06.06.2017	10h30-11h00 (0h30)	Avaliação global do projeto
06.06.2017	11h30-13h00 (1h30)	Ensaio Geral – Pedro Carvalho
	<b>Total: 4horas</b>	

Tabela 4 - Calendário de intervenção em sede atividades complementares

### 8.3 Apêndice III – Plano de Ação

Tabela 1 – Plano de Ação

	<b>Fase 1 Observação</b>	<b>Fase 2 Lecionação Partilhada</b>	<b>Fase 3 Lecionação Autônoma</b>
<b>Datas</b>	De 11.10.2016 a 08.11.2016	De 11.11.2016 a 06.12.2016	De 03.01.2017 a 19.05.2017
<b>Objetivos</b>	Observação da turma adjudicada à investigação, nomeadamente quanto à existência de critérios relacionados com os objetivos transversais da nossa intervenção.	Relação corpo/espazo/tempo;  Controlo da respiração e sua ligação à voz e ao movimento;  Noções de equilíbrio dinâmico/estático e de ponto de iniciação do movimento;  Noções de estrutura e formas coreográficas;  Ritmo e de musicalidade;  Improvisação;  Manipulação de objetos e a sua ligação ao movimento;  Noção de memória corporal;  Diversidade de estímulos na composição de material;  Tratamento de materiais criados através de desenvolvimento de um tema, repetição, contraste, manipulação quanto ao volume, proporção, direção e intenção do movimento.	Todos os da lecionação partilhada  + Análise de texto pelo Sistema de Stanislavsky  Processo de criação a culminar numa apresentação pública a partir da obra <i>A Metamorfose</i> de Franz Kafka.
<b>Objetivos Transversais</b>	Compreender como contribui o Sistema de análise de texto de Stanislavsky à composição coreográfica;  Desenvolver um processo de <i>devising</i> com alunos;  Recorrer a premissas da composição de criadores consagrados para a consciencialização por parte dos alunos do seu papel perante a arte, enquanto futuros intérpretes, criadores, artistas contemporâneos.		
<b>Metodologia da Investigação (Técnicas e Instrumentos de recolha de dados)</b>	Observação Naturalista (Diário de Bordo)  Observação Sistemática (Grelhas de Observação)	Observação Participante (Diário de Bordo e Registo Fílmico/Fotográfico)  Questionário (duas rondas)	

Tabela 1 - Plano de ação ao longo das três fases do Estágio, com respetivos objetivos e instrumentos metodológicos

#### 8.4 Apêndice IV – Síntese teórica da Técnica de Observação ao longo da Investigação

Tabela 1 – Síntese teórica da Técnica de Observação ao longo da Investigação

Fase de Observação	Oficina de Dança Técnica Cunningham	Observação Externa	Naturalista
			Sistemática
	Voz	Participativa	Sistemática
Fase lecionação partilhada Fase lecionação autónoma	Oficina de Dança	Observação Participante Ocasional	

Tabela 1 - Diferentes tipos de Observação ao longo do Estágio

## 8.5 Apêndice V – Declaração de Cedência de Direitos de Imagem

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação nº \_\_\_\_\_, contribuinte nº \_\_\_\_\_, declaro para todos os efeitos legais, ceder, gratuita e incondicionalmente ao BALETEATRO, os direitos de utilização da imagem do meu educando, captada nas fotografias e filmagens realizadas nas aulas e espetáculos.

Mais autorizo a sua reprodução e publicação, no âmbito projecto de investigação a ser desenvolvido por Rita Saraiva Grade, no Mestrado Ensino de Dança – Escola Superior de Dança.

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## 8.6 Apêndice VI – Questionário

### Questionário

Este questionário será preenchido e devolvido presencialmente pelos alunos do 10.º ano D, da Escola do Balletatro – Porto, tendo como objetivo estudar o papel que assume o Intérprete bailarino no processo criativo. O mesmo é realizado no âmbito do projecto de investigação a ser desenvolvido por Rita Saraiva Grade, no Mestrado Ensino de Dança – Escola Superior de Dança, sob orientação da Mestre Madalena Xavier Silva.

Todos os critérios de anonimato serão mantidos e os resultados serão utilizados para fins exclusivamente académicos.

**1. Classifique de 1 a 5 a importância que assumem estes intervenientes num processo criativo, sendo que 1 é ‘ não importante’ e 5 ‘muito importante’:**

Coreógrafo     Intérprete     Compositor     Figurinista     Público

**2. Considera que o perfil biográfico dos Intérpretes influencia o processo criativo?**

(ex: episódios da vida pessoal, outras áreas de formação, convicções ideológicas, nacionalidade, etc.)

Sim     Não     Sem opinião

**3. Acha possível existir uma composição coreográfica sem que haja transmissão de movimento por parte do Coreógrafo?**

Sim     Não     Sem opinião

**4. Considera que o Intérprete pode participar na definição temática da obra?**

Sim       Não       Sem opinião

**5. É importante que o Intérprete procure estímulos para o processo criativo?**

Sim, sempre.       Sim, se sentir vontade.  
 Só se lhe for pedido.       Não

## 8.7 Apêndice VII – Resultados do Questionário

A primeira questão colocada pedia aos alunos que atribuíssem, numa escala de ordem crescente de importância, um valor de 1 (nada importante) até 5 (importância fundamental), a cada um dos elementos indicados, quanto à sua participação no processo criativo: Coreógrafo, Intérprete, Compositor, Figurinista e Público. Contudo, como era permitido dar a mesma pontuação a todos os possíveis intervenientes, não se prevendo uma hierarquização entre estes, pelo que procurámos apenas avaliar a perceção reativa que os alunos tinham de cada um dos elementos, não se podendo concluir que foi dada uma determinada pontuação a uma figura participante em detrimento de outra. Por este motivo, e apesar de se tratar apenas de uma questão, optámos por tratar os seus dados individualizando cada um dos intervenientes.

Desde logo, no que concerne ao papel do Coreógrafo, apresentamos as respostas na Tabela 1.

**Tabela 1 - Importância do coreógrafo no processo criativo**

<b>Importância do coreógrafo no processo criativo</b>			
		Frequência	Percentagem
<b>Ronda 1</b>	Nada importante	0	
	Pouco importante	1	6,3
	Importante	4	25,0
	Muito importante	5	31,3
	Importância fundamental	6	37,5
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Nada importante	2	12,5
	Pouco importante	1	6,3
	Importante	0	
	Muito importante	3	18,8
	Importância fundamental	10	62,5
	Total	16	100,0

Tabela 1 - Resultado das respostas relativas à importância do coreógrafo no processo criativo

Daqui resulta que uma primeira ronda, a moda foi tida na categoria 'importância fundamental', tendo-se mantido na segunda ronda, mas com um acréscimo de 25% de respostas nesta categorização. De notar é também que na segunda ronda dois alunos consideraram 'nada importante' a intervenção do Coreógrafo o que não havia acontecido na primeira aplicação do questionário, enquanto a classificação intermédia de 'importante' deixou de ser considerada na segunda ronda, tendo tido na primeira abordagem uma percentagem de 25%. Concluímos, pois, conforme representação gráfica em baixo apresentada, que as

opiniões dos alunos, na segunda ronda, tenderam para as respostas dos extremos, diminuindo as posições de 'importante' e 'muito importante'.

**Figura 1 - Importância do coreógrafo no processo criativo**

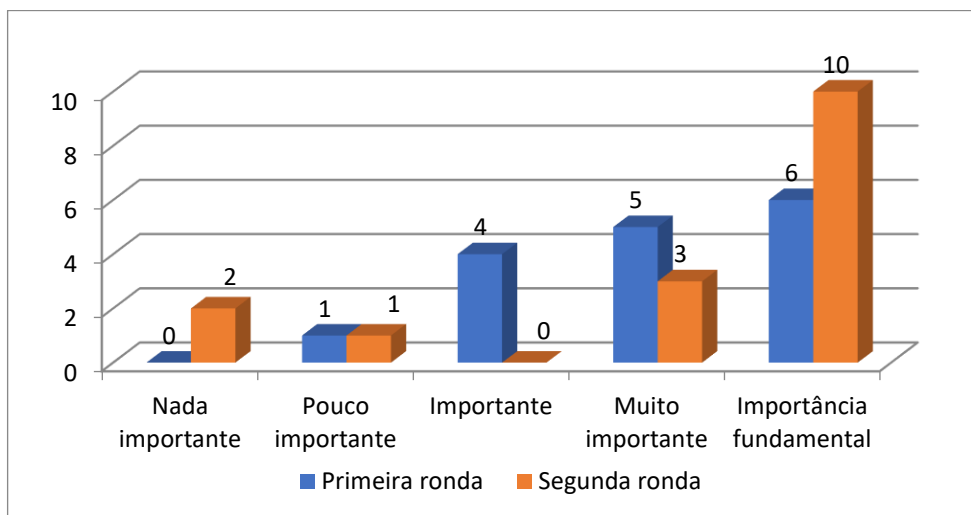


Figura 1 - Gráfico relativo aos resultados sobre a importância do coreógrafo no processo criativo

Já no que respeita ao papel do Intérprete, as respostas foram semelhantes às do Coreógrafo, tendo uma variação inversa para a segunda ronda, sem que, contudo, possamos concluir que consequente, conforme a Tabela 2.

**Tabela 2 - Importância do intérprete no processo criativo**

<b>Importância do intérprete no processo criativo</b>		Frequência	Percentagem
<b>Ronda 1</b>	Nada importante	0	
	Pouco importante	0	
	Importante	1	6,3
	Muito importante	3	18,8
	Importância fundamental	12	75,0
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Nada importante	1	6,3
	Pouco importante	2	12,5
	Importante	0	
	Muito importante	2	12,5
	Importância fundamental	11	68,8
	Total	16	100,0

Tabela 2 - Resultado das respostas relativas à importância do intérprete no processo criativo

Isto é, numa primeira análise, a moda foi também ‘importância fundamental’, mantendo-se na segunda aplicação, apesar de percentualmente haver um decréscimo de 6,2%. Também a resposta ‘muito importante’ sofreu um ligeiro decréscimo de 6,3%, tendo, na segunda ronda, consideradas as hipóteses ‘nada importante’ e ‘pouco importante’, pelo que também aqui se abandonaram as classificações intermédias, como resulta da Figura 2.

**Figura 2 - Importância do intérprete no processo criativo**

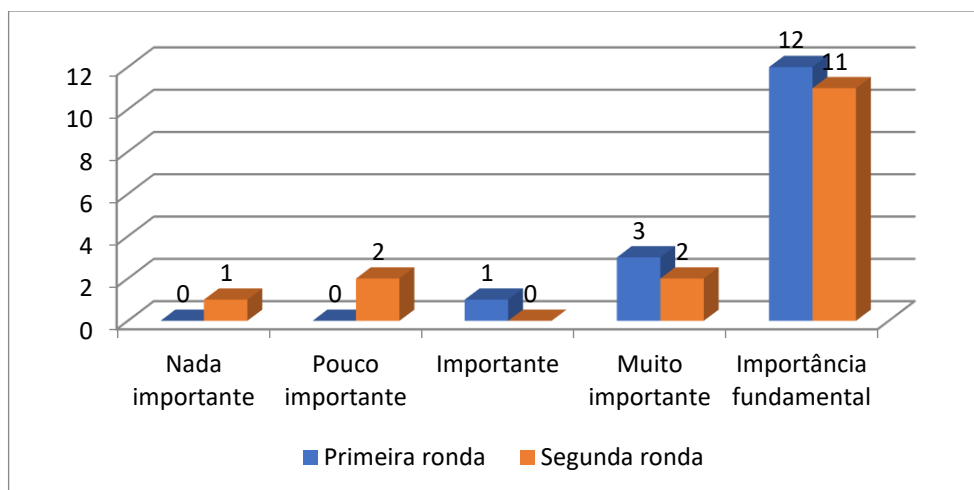


Figura 2 – Gráfico relativo aos resultados sobre a importância do intérprete no processo criativo

Por sua vez, as respostas face às figuras do Compositor, Figurinista e Público, respetivamente transcritas nas Tabelas 3, 4 e 5, foram semelhantes na sua variação da primeira para a segunda ronda.

No que respeita ao Compositor, conforme a seguinte Tabela 3, numa primeira análise apenas um aluno o considerou de ‘importância fundamental’ e outro aluno de ‘muito importante’, sendo a moda foi em *ex aequo*, ‘pouco importante’ e ‘importante’, tendo dois alunos considerado não ser sequer de relevar a sua participação no processo criativo. Porém, na segunda ronda, este panorama alterou-se, diminuindo consideravelmente as categorias ‘nada importante’ e ‘pouco importante’, para passar a estar a moda na classificação ‘muito importante’.

**Tabela 3 - Importância do Compositor no processo criativo**

<b>Importância do Compositor no processo criativo</b>			
		Frequência	Porcentagem
<b>Ronda 1</b>	Nada importante	2	12,5
	Pouco importante	6	37,5
	Importante	6	37,5
	Muito importante	1	6,3
	Importância fundamental	1	6,3
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Nada importante	1	6,3
	Pouco importante	3	18,8
	Importante	4	25,0
	Muito importante	6	37,5
	Importância fundamental	2	12,5
	Total	16	100,0

Tabela 3 - Resultado das respostas relativas à importância do Compositor no processo criativo

A referida variação mais perceptível se torna na representação gráfica dos dados, agora apresentada.

**Figura 3 - Importância do Compositor no processo criativo**

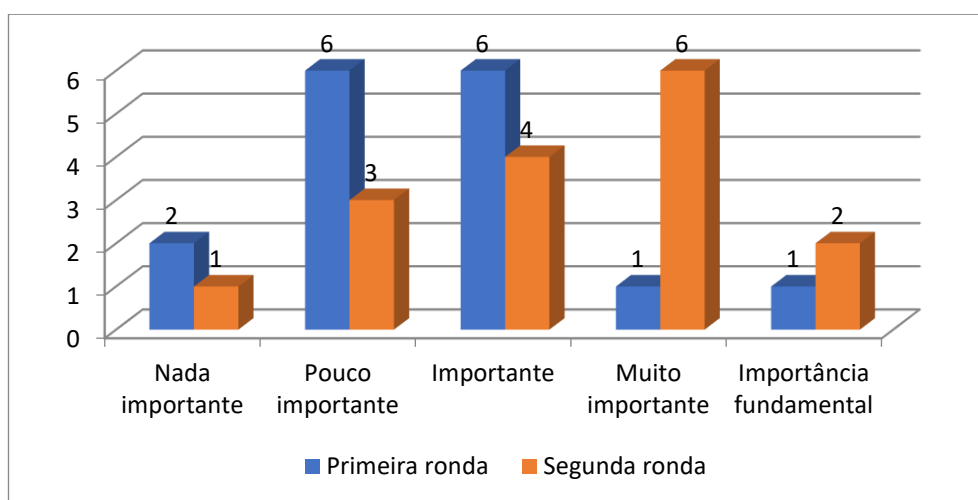


Figura 3 - Gráfico relativo aos resultados sobre a importância do Compositor no processo criativo

Quanto ao Figurinista a acentuação da variação da primeira para a segunda ronda é ainda maior, como se pode notar pelas respostas apresentadas na Tabela 4.

**Tabela 4 - Importância do figurinista no processo criativo**

<b>Importância do figurinista no processo criativo</b>			
		Frequência	Porcentagem
<b>Ronda 1</b>	Nada importante	8	50,0
	Pouco importante	3	18,8
	Importante	3	18,8
	Muito importante	1	6,3
	Importância fundamental	1	6,3
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Nada importante	2	12,5
	Pouco importante	1	6,3
	Importante	5	31,3
	Muito importante	5	31,3
	Importância fundamental	3	18,8
	Total	16	100,0

Tabela 4 - Resultado das respostas relativas à importância do figurinista no processo criativo

Na primeira aplicação do questionário, 50% dos alunos considerou não ser de todo relevante a participação do Figurinista no processo criativo, tendo diminuído apenas para 12,5%, após terem passado pela nossa experiência de construção de *A Metamorfose*, como se vê na Figura 4. Após o nosso processo, a moda das respostas foi, em *ex aequo*, 'Importante' e 'Muito Importante', havendo um assumido crescendo de importância, com conseqüente diminuição substancial das primeiras duas classificações.

**Figura 4 - Importância do figurinista no processo criativo**

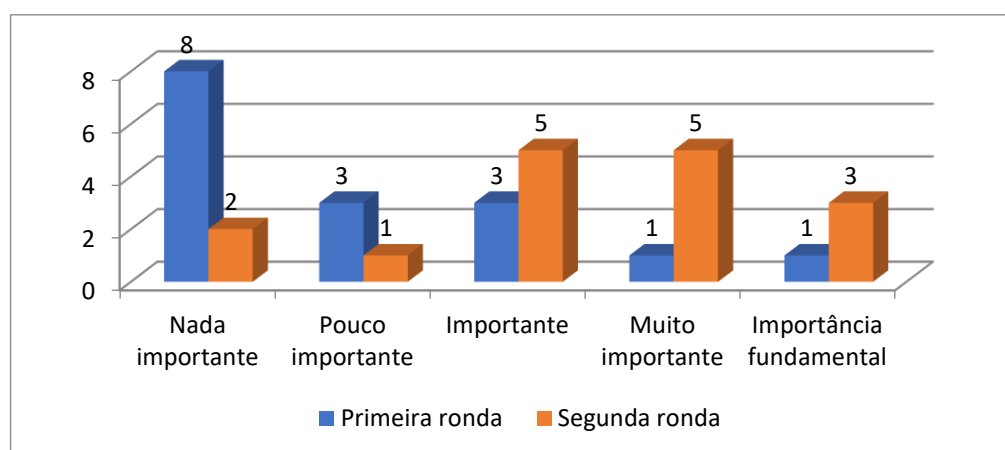


Figura 4 - Gráfico relativo aos resultados sobre a importância do figurinista no processo criativo

Por fim, no que concerne a participação do público enquanto elemento participante do processo de criação, apresentamos a Tabela 5 com as respostas dos alunos.

**Tabela 5 - Importância do público no processo criativo**

<b>Importância do público no processo criativo</b>			
		Frequência	Porcentagem
<b>Ronda 1</b>	Nada importante	2	12,5
	Pouco importante	3	18,8
	Importante	4	25,0
	Muito importante	3	18,8
	Importância fundamental	4	25,0
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Nada importante	0	
	Pouco importante	1	6,3
	Importante	4	25,0
	Muito importante	2	12,5
	Importância fundamental	9	56,3
	Total	16	100,0

Tabela 5 – Resultado das respostas relativas à importância do público no processo criativo

Numa primeira abordagem, a distribuição de respostas foi muito equilibrada, estando aquelas dispersas por todas as categorias, quase por igual. Porém, na segunda aplicação do questionário, houve um aumento significativo nas categorias de maior importância, mormente na classificação de ‘importância fundamental’ que evoluiu de 25% para 56,3%, nos conforme Figura 5.

**Figura 5 - Importância do público no processo criativo**

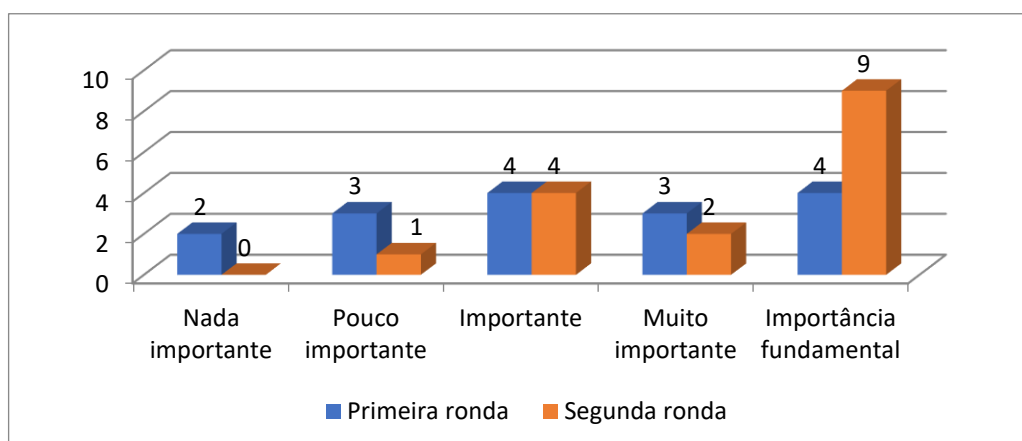


Figura 5 - Gráfico relativo aos resultados sobre importância do público no processo criativo

Quando analisando todas as categorias intervenientes, o que fazemos apresentando em baixo as Figuras 6 e 7, respetivamente da variação da média e da mediana das respostas desta primeira questão, podemos chegar a uma conclusão diferente, mas igualmente para nós satisfatória, da que esperávamos encontrar quando previmos a aplicação faseada do presente questionário. Se inicialmente pensámos encontrar uma visão hegemónica do

coreógrafo face a posição do Intérprete, pelos processos de ensaio para as apresentações públicas, nas atividades extracurriculares, a verdade é que a realidade da nossa amostra não era condicente com esta perceção, já que a maioria dos alunos não tinha ainda passado por uma experiência de composição coreográfica, nem vinha com um *background* de aulas de aulas de técnica de dança clássica ou contemporânea.

Logo numa primeira abordagem, 75% dos alunos considerou de importância fundamental a intervenção do Intérprete no processo criativo, pelo que não poderíamos esperar um aumento significativo de importância deste elemento, tendo, pois, a sua importância variado muito pouco, já que, embora a média tenha descido, a mediana manteve-se no valor 5 de 'importância fundamental'. Pelo contrário, da primeira para a segunda ronda, a perceção de importância dos outros intervenientes, subiu seja em média, seja em mediana, com particular acento no crescimento de importância do Compositor, Figurinista e Público. Ou seja, em termos médios a importância do Coreógrafo quase se manteve apesar de aumentar ligeiramente, a importância do Intérprete quase se manteve apesar de diminuir ligeiramente, e a importância dos outros elementos aumentou substancialmente. Estes dados permitem-nos, assim, concluir que, após a nossa intervenção pedagógica, houve uma equalização de relevância das figuras intervenientes no processo criativo, passando a ser considerados elementos que até então não eram tidos como relevantes ou até mesmo passíveis de serem participantes deste processo, sem, contudo, que tenha havido prejuízo para a posição do Coreógrafo ou do Intérprete.

Figura 6 - Média

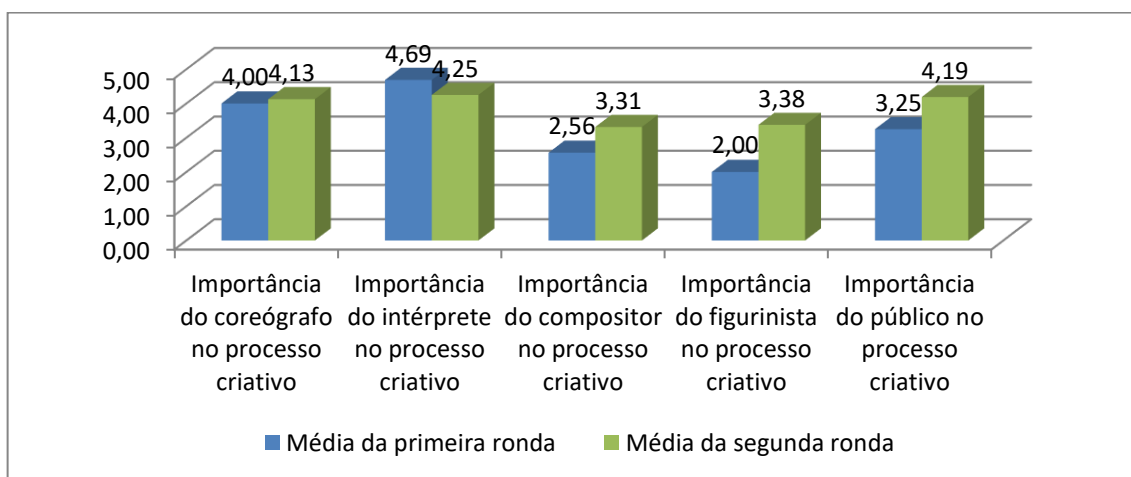


Figura 6 - Gráfico relativo à variação média das respostas na primeira e segunda ronda do questionário

**Figura 7 - Mediana**

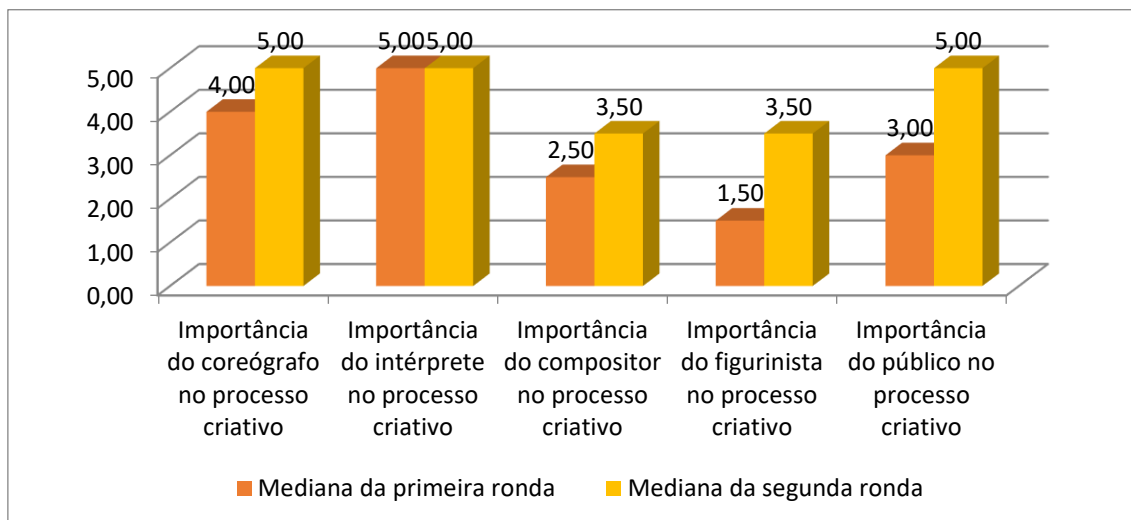


Figura 7 - Gráfico relativo à variação da mediana das respostas na primeira e segunda ronda do questionário

Na segunda pergunta era questionado aos alunos se consideravam que o perfil biográfico dos Intérpretes influenciava o processo criativo, podendo responder 'sim', 'não' ou 'sem opinião'. Optámos por incluir esta última hipótese de resposta por ser este o primeiro ano de todos os alunos e, em alguns casos, até o primeiro contacto com o ensino da dança e com a participação num processo de composição, motivo pelo qual se nos apresentou justificável que ainda não tivessem tido tempo de refletir sobre este assunto ao ponto de maturar uma resposta válida. Apresentamos as repostas na Tabela 6, abaixo indicada.

**Tabela 6 – Influência do perfil biográfico dos Intérpretes no processo criativo**

<b>Considera que o perfil biográfico dos Intérpretes influencia o processo criativo?</b>			
		Frequência	Percentagem
<b>Ronda 1</b>	Sim	8	50,0
	Não	7	43,8
	Sem opinião	1	6,3
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Sim	12	75,0
	Não	0	
	Sem opinião	4	25,0
	Total	16	100,0

Tabela 6 - Resultado das respostas relativas à influência do perfil biográfico dos Intérpretes no processo criativo

Na primeira aplicação do questionário a turma apresentou-se muito dividida, sendo que oito alunos, isto é, metade da turma, considerou influenciar, enquanto sete alunos

consideraram não ser relevante e apenas um disse não ter uma opinião definida. Já na segunda ronda, houve um acréscimo significativo de 25% dos alunos que consideraram o perfil biográfico dos alunos influenciador do processo de criação. Por outro lado, já nenhum aluno considerou a resposta negativa como válida e quatro alunos afirmaram não ter opinião.

Daqui podemos concluir, conforme refletido na Figura 8, que após a nossa intervenção pedagógica, os alunos passaram a considerar relevante, enquanto Intérpretes, o seu perfil biográfico, ou seja, as suas experiências de vida, opções ideológicas de compreensão do mundo, escolhas e preferências, as quais influenciaram a sua participação no processo de criação em que estiveram envolvidos. Este resultado, quando intrincado com o da primeira pergunta, nomeadamente com o ligeiro decréscimo da importância atribuída ao Intérprete na segunda aplicação do questionário, revela que a posição daquele não foi abalada, mas antes houve uma requalificação do tipo de intervenção que este assume no processo, criando-se um nivelar paritário entre as figuras participantes, ao mesmo tempo em que se assumiram como fundamentais as idiosincrasias de cada Intérprete.

**Figura 8 – Influência do perfil biográfico dos Intérpretes no processo criativo?**

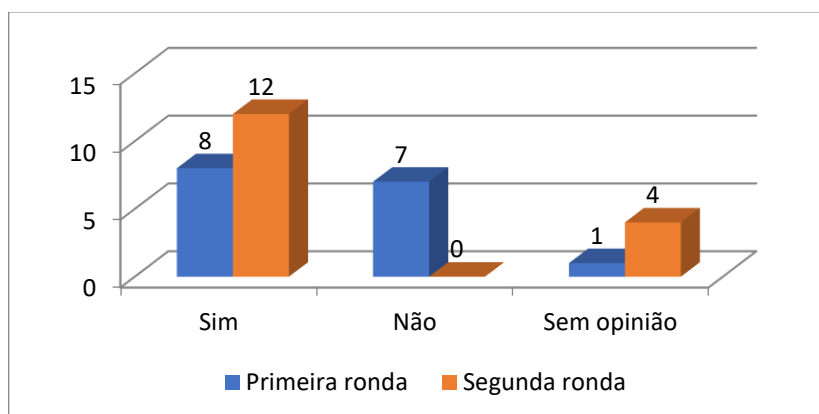


Figura 8 - Gráfico relativo às respostas sobre a influência do perfil biográfico dos Intérpretes no processo criativo

Já na terceira questão era colocado aos alunos a possibilidade de existir um processo de composição sem que este se subsumisse na transmissão de movimento por parte do Coreógrafo, tendo os alunos dados as respostas constantes da Tabela 7.

Tabela 7 - **Composição coreográfica sem transmissão de movimento por parte do Coreógrafo**

<b>Acha possível existir uma composição coreográfica sem que haja transmissão de movimento por parte do Coreógrafo?</b>			
		Frequência	Porcentagem
<b>Ronda 1</b>	Sim	12	75,0
	Não	2	12,5
	Sem opinião	2	12,5
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Sim	15	93,8
	Não	0	
	Sem opinião	1	6,3
	Total	16	100,0

Tabela 7 - Resultados das respostas relativas à possibilidade de existir uma composição coreográfica sem que haja transmissão de movimento por parte do Coreógrafo

Logo na primeira aplicação do questionário, 75% dos alunos consideraram válida essa hipótese, tendo 12,5% dos alunos ponderado como inviável e outros 12,5% não tendo ainda opinião formada. Contudo, na segunda ronda, não houve qualquer resposta negativa e apenas uma de 'sem opinião', com o conseqüente acréscimo de 18,8%, perfazendo assim um total de 93,8% dos alunos a considerarem como possível recorrer a outras formas de composição de material coreográfico, que não a transmissão. Esta evolução, melhor representada na Figura 9, poderia eventualmente sugerir um enfraquecimento da posição do Coreógrafo. Contudo, quando comparada com a evolução das respostas dadas na primeira questão face à importância daquele no processo de composição, permite-nos concluir em nada se enfraqueceu a sua posição, antes pelo contrário, o que nos logra concluir também que os alunos, após a nossa intervenção pedagógica, se aperceberam, que num processo de composição em *devising*, nomeadamente no que respeita ao gerar de material como função dividida democrática e colaborativamente com os intérpretes, não diminui a importância e a responsabilidade ao Coreógrafo.

**Figura 9 - Composição coreográfica sem transmissão de movimento por parte do Coreógrafo**

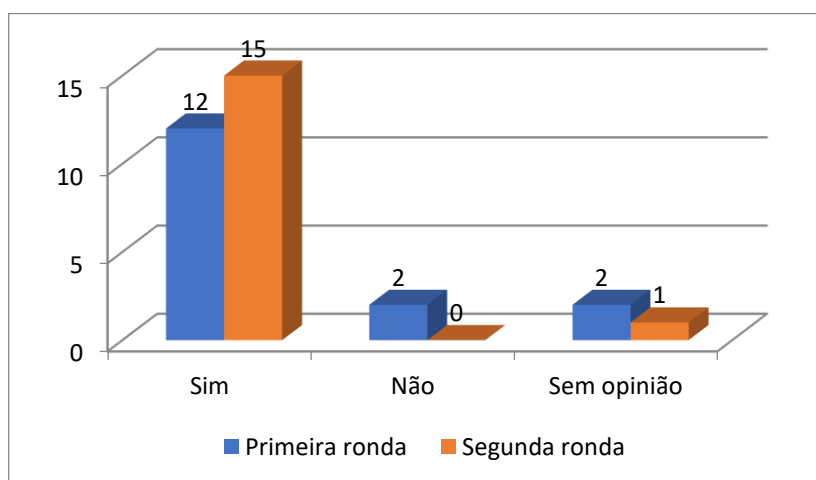


Figura 9 - Gráfico relativo aos resultados sobre a possibilidade de uma composição coreográfica sem que haja transmissão de movimento por parte do Coreógrafo

Na quarta questão, questionavam-se os alunos sobre a possibilidade de o Intérprete participar da definição temática a obra, tendo estes respondido o que agora se pode ler na seguinte Tabela 8.

**Tabela 8 – Participação do Intérprete na definição temática da obra**

<b>Considera que o Intérprete pode participar na definição temática da obra?</b>		Frequência	Percentagem
<b>Ronda 1</b>	Sim	6	37,5
	Não	1	6,3
	Sem opinião	9	56,3
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Sim	13	81,3
	Não	0	
	Sem opinião	3	18,8
	Total	16	100,0

Tabela 8 - Resultado das respostas relativas à possibilidade de o Intérprete participar na definição temática da obra

Não obstante na prática a que estiveram expostos a definição temática não ter sido definida por eles, enquanto intérpretes, uma vez que estava dramaturgicamente balizada pelo texto de Kafka, A Metamorfose (Kafka, 2004), da primeira para a segunda aplicação do questionário houve um acréscimo substancial de respostas positivas, passado de 37,5% para 81,3%. Consequentemente, diminuíram as respostas negativas, conforme Figura 10, bem como as de 'sem opinião'.

Tal corrobora a nossa percepção de que a ligeira diminuição de importância do Intérprete na segunda ronda da primeira questão, não se traduz num enfraquecimento, mas num requalificar do nível e tipo de intervenção.

**Figura 10 - Participação do Intérprete na definição temática da obra**

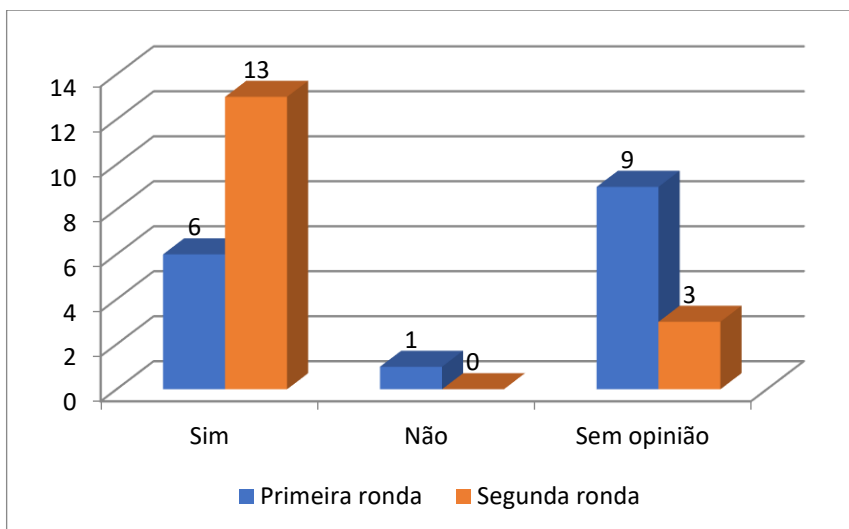


Figura 10 - Gráfico relativo aos resultados sobre a possibilidade de o Intérprete participar na definição temática da obra

Para terminar, era colocada aos alunos a questão da qual a importância de os Intérpretes procurarem estímulos que contribuíssem ao processo criativo, tendo estes registado as seguintes respostas.

**Tabela 9 – Importância de o Intérprete procurar estímulos para o processo criativo**

<b>É importante que o Intérprete procure estímulos para o processo criativo?</b>			
		Frequência	Percentagem
<b>Ronda 1</b>	Não, nunca	0	
	Só se lhe for pedido	1	6,3
	Sim, se sentir vontade	9	56,3
	Sim, sempre	6	37,5
	Total	16	100,0
<b>Ronda 2</b>	Não, nunca	0	
	Só se lhe for pedido	1	6,3
	Sim, se sentir vontade	10	62,5
	Sim, sempre	5	31,3
	Total	16	100,0

Tabela 9 - Resultado das respostas relativas à importância de o Intérprete procurar estímulos para o processo criativo

Como se pode constatar na Figura 11, da primeira para a segunda aplicação do questionário, a variação das respostas não foi quase significativa, tendo-se mantido as categorias 'não nunca' com zero respostas e 'só se lhe for pedido' com uma resposta. Por sua vez as respostas 'sim se sentir vontade' e 'sim, sempre' mantiveram quase mesma cotação, aumentando a primeira e diminuindo a segunda, uma percentagem de 6%, o que acreditamos que resulte da opção pedagógica que tivemos ao criar uma 'parede de ideias' onde os alunos podiam, ao longo do processo, ir colocando inputs que considerassem coadjuvantes do nosso processo de criação.

**Figura 11 – Importância de o Intérprete procurar estímulos para o processo criativo**

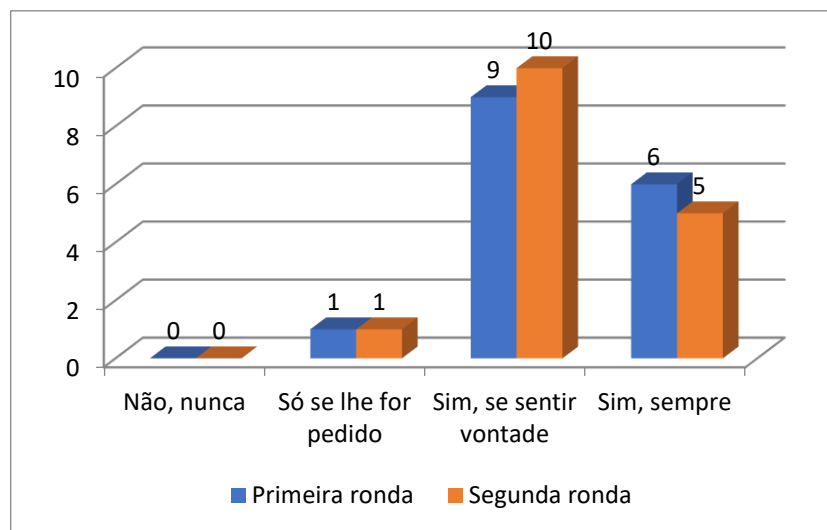


Figura 11 - Gráfico relativo aos resultados sobre a importância de o Intérprete procurar estímulos para o processo criativo

## 8.8 Apêndice VIII – Ficha Síntese Observação Naturalística Oficina de Dança

**Escola, Ano, Turma:** Balleteatro, 1.º ano de Dança

**Disciplina:** Oficina de Dança

**Professor:** Carlos Silva

**Sala:** Salão Ático

**N.º de Alunos:** 16

**Faltas:** 1

**Data:** 11.10.2016

**Hora:** 11h30- 13h00

**Observações:** Nenhum aluno chegou atrasado e aula começou à hora certa.

### **I – Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):**

Os alunos entraram vestidos e calçados no estúdio antes de o Professor chegar. Vestiram-se e ficaram à espera. Quando o Professor chegou, avisou que iniciaria o aquecimento e que, de seguida, assistiria à apresentação dos trabalhos práticos solicitados na aula anterior.

Explicou também que, enquanto cada aluno mostrasse a sua proposta, os outros deveriam permanecer em silêncio a assistir sentados na bancada onde nos encontrávamos também nós. A seguir a cada apresentação seguir-se-ia um breve comentário do Professor e o aluno seguinte deveria estar já pronto para a sua apresentação. As apresentações seguiriam a ordem numérica dos alunos.

### **II – Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas; material pedagógico; avaliação):**

Aquecimento: Caminhar pela sala, ocupando todo o espaço e articulando bem o pé. Enquanto os alunos caminham, o Professor dá indicação verbal de uma tarefa, a qual os alunos devem executar até que o Professor diga novamente 'caminhar'. As tarefas propostas foram as seguintes: abdominais, flexões de braços, extensão máxima de uma perna atrás com flexão da perna da frente, prancha e mobilização de todas as articulações. Duração de 20 minutos.

Propostas dos alunos: Na aula anterior havia sido pedido aos alunos que preparassem uma coreografia de um a dois minutos que pudesse ser ilustrativa da sua personalidade, podendo utilizar objetos e figurinos adequados, sem necessidade de cumprir nenhum outro requisito técnico.

Apenas oito alunos apresentaram as suas propostas. Na maioria dos casos as correções foram as mesmas, denotando o Professor os mesmos aspetos a melhorar. Nomeadamente a entrada e saída de cena, o olhar desviado para o chão, o nervosismo latente, o cuidado a ter com o final da apresentação, a inexpressividade do rosto, a desadequação do figurino e a não exploração dos objetos trazidos a cena. O Professor foi pedindo para que os alunos justificassem determinadas opções coreográficas. Não foram feitas correções de vocabulário técnico.

### **III – Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno) e dinâmica de comunicação:**

Dado o contexto específico da aula, por se tratar de uma apresentação de um trabalho prático, individual, a fim de receber um *feedback* do professor, a relação estabelecida foi sempre expositivo-argumentativa por parte do aluno e avaliativa por parte do professor. Não nos foi possível observar que outros contornos poderia assumir caso se tratasse de um contexto de aula regular, processo de composição ou processo de ensaio. Contudo, notou-se sempre uma grande deferência, educação e reconhecimento dos alunos para com o Professor.

Quanto à relação estabelecida entre alunos, também face ao já exposto, e uma vez que as apresentações foram individuais, os alunos não tiveram contacto uns com os outros em sede de trabalho, apenas no início e final da aula, sendo, porém, perceptível as afinidades entre grupos e o bem-estar geral de uma turma de adolescentes.

### **IV – Elementos fornecidos pelo professor após a aula:**

No final da aula, o Professor deu uma nova tarefa para apresentar na aula seguinte e informou os alunos que ficaram por apresentar este trabalho que seriam os primeiros a fazê-lo na aula seguinte.

Escolhendo um dos cinco sentidos, deveriam apresentar uma pequena coreografia até dois minutos. As indicações dadas foram: “encontrar a razão do movimento de acordo com o sentido que escolheram”; “investigar a fundo o sentido e ir além do óbvio”. A música utilizada não poderia ter letra e deveriam também atender ao figurino, escolhendo um que se coadunasse com o sentido escolhido. Não foi dada qualquer outra premissa para a composição.

### **V– Observações:**

Houve alunos que, para além do aquecimento não tiveram nenhuma outra participação na aula, por não ter chegado a sua vez de apresentar o trabalho, não conseguindo a atenção necessária a uma observação analítica do trabalho dos colegas.

Todos os alunos tiveram muita dificuldade na justificação das suas opções coreográficas quando questionados pelo Professor, quer do ponto de vista do conteúdo da resposta quer na sua verbalização.

Os alunos apresentaram-se todos vestidos de *leggings* pretas e *t-shirt* preta, trocando de roupa para o figurino escolhido apenas no momento da sua apresentação.

## 8.9 Apêndice IX – Grelha de Registo de Dados de Observação Oficina de Dança e Técnica Cunningham

Escola, Ano, Turma: Balletatro, 1.º ano de Dança    **Disciplina:** Oficina de Dança    **Professor:** Carlos Silva    **Sala:** Salão Ático

**N.º de Alunos:** 17

**Faltas:** 0

**Data:** 18.11.2016

**Hora:** 11h30-13h00

**Tabela 1 – Observação da segunda aula de Oficina de Dança**

Tempo	Espaço	Intervenientes	Atividades	Conteúdos	Comportamentos
20'	Centro da sala	Todos os alunos	Aquecimento	Abdominais; Flexões; Alongamento dos músculos posteriores da coxa; Prancha; Mobilização articular.	Comportamento adequado à sala de aula e à tarefa proposta
50'	Centro da sala alunos que apresentam; Bancada alunos que assistem	Apresentação individual; Os colegas observam sentados	Continuação da avaliação das propostas apresentadas pelos alunos para o exercício da 'personalidade' (9 alunos).	Não foram propostos conteúdos específicos a observar aquando da composição. As premissas foram apenas temporais (1 a 2 minutos) e temáticas (sobre a sua personalidade).	Os alunos que assistem têm alguma dificuldade em estar concentrados. O professor teve de pedir a um aluno que deixasse o telemóvel.
20'			Avaliação das propostas apresentadas por alunos para o exercício '5 sentidos' (1 aluno).		
<p><b>Observações:</b> Aquecimento igual ao da aula anterior. Alunos já o memorizaram, não sendo necessárias explicações complementares. Os alunos, depois do aquecimento, ficaram sentados e imóveis até à sua vez de apresentar, o que no caso do último aluno foram 50 minutos. Apenas uma aluna utilizou objetos (máscaras branca e dourada). Vocabulário de Hip Hop. Os alunos que apresentaram nesta aula mostraram ter procurado atender às correções feitas pelo Professor na aula anterior aos seus colegas. Ainda assim as correções Professor foram semelhantes às da aula anterior: entrada e saída de cena, o olhar desviado para o chão, o nervosismo latente, o cuidado a ter com o final da apresentação, a inexpressividade do rosto, a desadequação do figurino e a não exploração dos objetos trazidos a cena. Professor alerta alunos para a importância de não usarem figurinos com marcas expressas e diz a alunos que a maioria dos espetáculos são à bilheteira e por isso é importante atender ao público.</p>					

Tabela 1 - Observação da segunda aula de Oficina de Dança

**Escola, Ano, Turma:** Balleteatro, 1.º ano de Dança **Disciplina:** Oficina de Dança **Professor:** Carlos Silva **Sala:** Salão Ático

**N.º de Alunos:** 17

**Faltas:** 0

**Data:** 25.11.2016

**Hora:** 11h30-13h00

**Tabela 2 – Observação da terceira aula de Oficina de Dança**

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Comportamentos</b>
15'	Centro da sala	Todos os alunos	Aquecimento	Abdominais; Flexões; Alongamento dos músculos posteriores da coxa; Prancha; Mobilização articular; Deslocar-se num nível baixo, médio, alto.	Comportamento adequado à sala de aula e à tarefa proposta
3'			Pausa para se vestirem para as apresentações		
1h10	Centro da sala alunos que apresentam; Bancada alunos que assistem	Apresentação individual; Os colegas observam sentados	Continuação da avaliação das propostas apresentadas pelos alunos para o exercício de '5 sentidos?' (7 alunos)	Não foram propostos conteúdos específicos a observar aquando da composição. As premissas foram apenas temporais (2 minutos), temáticas (um dos 5 sentidos), musicais (música sem letra) e cénicas (utilização de figurino).	Os alunos estiveram mais concentrados porque pontualmente o professor ia pedindo que comentassem a apresentação dos colegas.

**Observações:** Aquecimento igual ao das aulas anterior, com a variante de trabalho de níveis. Desta vez o Professor caminhou no meio dos alunos e faz correções técnicas, com contacto físico e não apenas verbalmente. Os alunos, depois do aquecimento, ficaram sentados e imóveis até à sua vez de apresentar, não procurando manter o aquecimento. Vários alunos utilizaram objetos: um peluche, um colar, venda nos olhos, tesoura. Os alunos que apresentaram nesta aula mostraram ter procurado atender às correções feitas pelo Professor nas aulas anteriores aos seus colegas. As correções Professor foram comuns à maioria dos alunos: não exploração dos objetos trazidos a cena, necessidade de movimentos mais amplos e melhor gestão espacial, movimentos demasiado miméticos. Nesta aula os alunos foram sendo chamados a comentar o trabalho dos colegas, mas com muita dificuldade na análise objetiva das propostas. Do ponto de vista da linguagem, os alunos recorrem maioritariamente a vocabulário do Hip Hop, pouco de contemporâneo e nada de clássico ou técnicas modernas.

Tabela 2 - Observação da terceira aula de Oficina de Dança

**Escola, Ano, Turma:** Balletatro, 1.º ano de Dança **Disciplina:** Oficina de Dança **Professor:** Carlos Silva **Sala:** Salão Ático

**N.º de Alunos:** 17

**Faltas:** 0

**Data:** 8.12.2016

**Hora:** 11h30-13h00

**Tabela 3 – Observação da quarta aula de Oficina de Dança**

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Comportamentos</b>
10'	Centro da sala	Todos os alunos	Aquecimento individual sem monitorização do Professor	Alguns alunos recorreram a elementos do aquecimento habitual da aula, mas permaneceram maioritariamente em posições estáticas de alongamento, começando logo com grandes amplitudes.	Comportamento adequado à sala de aula e à tarefa proposta
1	Centro da sala alunos que apresentam; Bancada alunos que assistem	Apresentação individual; Os colegas observam sentados	Continuação da avaliação das propostas apresentadas pelos alunos para o exercício de '5 sentidos?' (alunos)	Não foram propostos conteúdos específicos a observar aquando da composição. As premissas foram apenas temporais (2 minutos), temáticas (um dos 5 sentidos), musicais (música sem letra) e cénicas (utilização de figurino).	Os alunos estiveram mais concentrados porque pontualmente o professor ia pedindo que comentassem a apresentação dos colegas.
<p><b>Observações:</b> O aquecimento foi insuficiente, não havendo bastante mobilização articular, disponibilização de todos os grupos musculares nem aumento do ritmo cardio-respiratório. Os alunos, depois do aquecimento, ficaram sentados e imóveis até à sua vez de apresentar, não procurando manter o aquecimento. Os alunos que apresentaram nesta aula mostraram ter procurado atender às correções feitas pelo Professor nas aulas anteriores aos seus colegas, pelo que as correções do Professor foram no sentido de fazer os alunos arriscar mais e saírem da zona de conforto. Nesta aula os alunos foram também sendo chamados a comentar o trabalho dos colegas, mas ainda com muita dificuldade na análise objetiva das propostas. Continuaram a utilizar vocabulário maioritariamente de Hip Hop, por ser esse o seu <i>background</i>.</p>					

Tabela 3 - Observação da quarta aula de Oficina de Dança

**Escola, Ano, Turma:** Balletatro, 1.º ano de Dança **Disciplina:** Técnica Cunningham  
**Professor:** Carlos Silva **Sala:** Sala Jardim **N.º de Alunos:** 17 **Faltas:** 0 **Data:** 21.11.2016  
**Hora:** 11h30-13h00

**Tabela 4 – Observação Aula de Técnica Cunningham**

<b>Tempo</b>	<b>Fase da aula</b>	<b>Designação do exercício</b>	<b>Estrutura do exercício</b>	<b>Nota</b>
10'	Aquecimento	Aquecimento	Alunos caminham pela sala e à indicação verbal do professor executam uma tarefa até nova indicação.	Abdominais, flexões de braços, prancha.
50'	Fortalecimento	<i>Bounces e pliés</i>	16 <i>bouces</i> (16 tempo) 4 <i>pliés</i> (16 tempos)  Frente, lado dto, frente, lado esq  Pés parelos. braços em 5.ªp. Pés em 1.ªp., braços em 5.ªp. Pés em 1.ªp., um braço em 5.ªp. e outro ao lado da coxa Pés em 1.ªp., braços em 2.ªp	Peso do corpo para frente (dedos dos pés); pélvis para frente; cervical longa; mãos longas e abertas. Forças opostas no <i>plié</i> , que deve ser feito com resistência.
		<i>Contraction e Release</i>	<i>Contraction</i> (2 tempos) Release para flat back, mantendo o plié (2 tempos) Estica os joelhos (2 tempo) Recupera a verticalidade (2 tempos)	Pés em 2.ªp, braços em 2.ªp.  Repetido 4 vezes
	<i>Phrasing</i>			Na aula que observámos não existiu esta secção de aula.
30'	Saltos	Exercício de preparação para saltos	4 Pliés (4tempos); 4 Pliés tirando os calcanhares do chão(4tempos); 4 Pliés passado o peso para os dedos dos pés (4tempos); 4 Pliés perdendo ligeiramente o contacto com o chão (4tempos).  Em paralelo, 1.ªp. e 2.ªp.	Os joelhos nunca esticam (mesmo no salto). Braços sempre ao longo do corpo.

		Sautés em 1.ªp. Jetés	4 saltos em 1.ªp., <i>bras bas</i> Passo, <i>jeté</i> , passo, <i>jeté</i>	Nos <i>jetés</i> , os braços abrem para linha de 1.º <i>arabesque</i> . Da diagonal. Exercício individual.
		Jetés	Jetés, por <i>grand battement</i>	Seguidos, alternando a perna. Da diagonal. Exercício individual.
	Alongamento			Na aula que observámos não existiu esta secção de aula.
<p><b>Observações:</b> Os alunos conhecem a estrutura da aula de cor e executam-na sem que o professor lembre a estrutura ou os tempos de cada exercício. Os melhores alunos são usados como exemplo nas demonstrações. Durante toda a aula o Professor faz treino psicológico rigoroso; uma aluna começou a chorar e o Professor explicou-lhes a importância deste trabalho psicológico para que aprendam a lidar com a pressão. Nas correções técnicas há contacto físico nos alunos a serem corrigidos, individualmente, com o tempo necessário até que a correção seja assimilada. Há uma diferença técnica acentuada entre as alunas que fizeram ballet e os que nunca fizeram. No final da aula o Professor voltou a conversar sobre a importância de gestão do stress. Os alunos estavam todos de <i>leggings</i> pretas, <i>maillot</i> preto/<i>t-shirt</i> preta e descalços.</p>				

Tabela 4 - Observação Aula de Técnica

## 8.10 Apêndice X – Grelha de Registo de Dados Aula de Voz

**Escola, Ano, Turma:** Balletatro, 1.º ano de Dança **Disciplina:** Voz **Professor:** Mónica Pais **Sala:** Teórica de Música

**N.º de Alunos:** 17 **Faltas:** 0 **Data:** 21.11.2016 **Hora:** 14h00-15h00

**Tabela 1 – Grelha de Registo de Dados da Aula de Voz**

Conteúdos a observar	Observado	Não Observado	Conteúdos a observar	Observado	Não Observado
Movimento e produção de som		x	Exercícios que desenvolvam as capacidades vocais no domínio e contexto da representação		x
Exercícios que articulem a produção de voz e posturas físicas		x	Exercícios de leitura – dicção		x
Exercícios de Respiração	x		Exercícios de acuidade musical	x	
Consciência da respiração como fonte sonora		x	Participação apropriada em contexto de sala de aula	x	
Trabalho de voz melódica /canto	x		Interesse dos alunos	x	
<p><b>Observações:</b> Os alunos mostraram estar pouco cómodos com os exercícios a realizar, saindo da sua área de conforto e segurança, pelo que se refugiam numa postura inadequada a uma sala de aula.</p> <p>Os alunos estão divididos por naipes (sopranos, contraltos, tenores e baixos) e estão a aprender uma melodia, com o apoio do piano tocado pela Professora.</p>					

Tabela 1 - Grelha de Registo da Observação feita em sede da Aula de Voz

## 8.11 Apêndice XI – Ficha Síntese Pequena Entrevista

**Professor:** Mónica Pais

**Disciplina:** Voz                    **Turma, Ano, Escola:** Balleteatro, 1.º ano de Dança

**Local da entrevista:** Sala teórica

**Data** 21.11.2016    **Hora** 15h00

**Observações:** A Professora mostrou total disponibilidade

### **Condições em que se realizou a entrevista.**

Face a inobservância de uma série de critérios que pretendíamos averiguar e que constavam da nossa Grelha de Observação, solicitámos à Professora alguns esclarecimentos, após o termino da aula. As respostas foram imediatamente apontadas no nosso diário de bordo.

1. Há quantos anos é Professora na Escola?

Há quinze anos atrás dei aulas durante cinco ou seis anos no Balleteatro. Depois interrompi até 2013.

2. É o primeiro ano que dá aulas a esta turma?

Sim.

3. Os alunos costumam ter /já tiveram/ vão ter aulas de movimento e voz em simultâneo, trabalhando a sua articulação?

Não, mas há muito tempo que sugiro essa hipótese.

4. Está previsto nos conteúdos programáticos o trabalho de leitura de texto, dicção e oralidade?

Não, é uma disciplina de canto.

## 8.12 Apêndice XII – Estrutura – tipo aula de dança contemporânea

### **Estrutura de aula de dança contemporânea**

Rita Saraiva Grade

A estruturação de uma aula definida por critérios metodológicos, assume uma fulcral importância no treino regular de dança, daí que não deva esta ser alterada nem suprimidos os seus exercícios. “Every division should be at least touched upon in each lesson plan by the inclusion of one or two movement sequences.” (Shur & Yocom, 1980, p.20). Se eventualmente necessário, a estrutura poderá ser apenas adaptada com versões mais curtas dos exercícios integrantes, uma vez que o trabalho em dança é feito através de um processo cumulativo: “the more you work, the more you will learn how to work, and the more you will stand to gain” (Erkert, 2003, p.100).

Esta capacidade de planificação da aula, em torno de um objetivo, é uma das competências fundamentais da docência qualquer tipo de dança.

Every teacher knows that a dance class is more than a series of exercises and combinations across the floor. Most teachers construct a class around a particular approach to movement or a specific dance technique. A good dance class builds progressively from the basic knowledge and skills to a wide array of abilities that support the complexity of the art form. In each aspect of dance training, the teacher needs to identify the basic foundation, and then build upon that knowledge base. (Mainwaring & Krasnow, 2010, p10)

Partimos da classificação tida por Naranjo (2015), para dividir a aula em seis, eventualmente, se necessário, sete fases distintas:

1. Relaxing/Concentrating/ Visualizing
2. Warm-Up
3. Strengthening
4. Break (apenas se necessário)

5. Phrasing

6. Jumping

7. Stretching/Relaxing/Cooling down

Assim, começamos a aula com um momento preliminar de **concentração (1)** a fim de conseguir um bom rendimento ao longo da aula. Face às agressões sociológicas a que estamos expostos diariamente, será importante a capacidade de libertação dessas tensões, direcionando o foco da atenção para o melhor desempenho possível. Este período interferirá também na capacidade de memorização e na motivação para superação de dificuldades. Isto decorre da ideia base de que o treino em dança não se deverá limitar ao treino técnico. “Numa visão panorâmica podemos encontrar mais quatro componentes do treino em dança: o treino físico, o treino psicológico, o treino biológico e treino coreográfico” (Xarez, 2012, p.11).

No **warm-up (2)** são desenvolvidos exercícios que permitam uma preparação gradual do corpo ao esforço do trabalho que se seguirá no decorrer da aula. Deste aquecimento advirá uma “elevação da temperatura corporal [que] permite uma melhor eficiência dos sistemas cardiovasculares, muscular e nervoso” (Xarez, 2012, p.28). Daí que os comuns alongamentos estáticos de quem entra num estúdio possam não ser a melhor opção antes de exercícios que envolvam força e potência muscular.

This section includes such choices as walkings; light jogging; wiggling; stretching; and sustained, flowing, or pulsating movement. Sharp movements and extreme tempo should be avoided during the wake-up period. There are endless possibilities, but by the end of this series the dancer should break a sweat and be breathing deeply (Erkert, 2003.p 86).

Segundo Xarez (2012) o aquecimento poderá ser subdividido em três fases, sendo a primeira de trabalho cardiorespiratório, a segunda de mobilidade articular e, por fim, uma fase dedicada às competências específicas a serem trabalhadas naquela aula em concreto (o que, no caso da aula prevista na segunda tabela, seria a mobilidade da coluna vertebral e as transferências de peso, com a necessária ativação de centro).

Diga-se ainda que esta fase da aula é fundamental para evitar lesões.

De seguida entramos num momento da aula para o **fortalecimento (3)** da condição física do bailarino, onde são trabalhadas competências de força, energia e flexibilidade, isto é, de amplitude articular.

Importa apenas dar nota, quanto ao trabalho de força muscular que, apesar de nem sempre ser visto como uma necessidade de primeira linha, ou mesmo sendo evitado por receio de alteração da morfologia linear, a verdade é que se torna fundamental para a prevenção de lesões e uma melhoria de performance.

Na eventualidade de ser necessário, o professor poderá optar por fazer uma pequena **pausa (4)** nesta fase da aula, de não mais do que cinco minutos, para que não se perca o ritmo de trabalho e o aquecimento muscular.

Para o conceito de **phrasing (5)** e a sua integração da estrutura da aula partimos de uma citação metafórica de Laban (1990):

A dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. (p.32)

Isto porque ninguém poderá escrever com fluência, ou mesmo num patamar inferior, simplesmente sem erros ortográficos, se não dominar o alfabeto. *Mutatis mutandis*, o aluno só se conseguirá executar um exercício de *phrasing* se tiver sido previamente dotado das competências individuais que agora ali lhe são requisitadas em articulação umas com as outras. Esta é uma fase da aula em que são trabalhadas pequenas frases coreográficas, convocando questões de espacialidade, diferentes níveis, expressão e memória, além do rigoroso trabalho técnico (Naranjo, 2015).

Quase antes de terminar, há na estrutura da aula fase dedicada aos **saltos (6)**, onde se desenvolvem exercícios num nível alto, de ritmo rápido, com deslocações espaciais (Naranjo, 2015). Notar, porém, que estes poderão ser incluídos na secção de *phrasing* em aulas que não tenha uma longa duração, mas deverão ser sempre trabalhados separadamente em aulas de profissionais.

Por fim, para terminar a aula, deverá existir um momento de **retorno à calma (7)** e recuperação do esforço, para que o corpo possa regressar à sua atividade quotidiana, baixando os níveis de frequência cardiorespiratória e permitindo uma boa recuperação muscular: "When the muscles are warm, the blood is circulating fast. If the body is not slowed down properly, blood pools in the muscles, causing soreness and cramping the next day" (Erkert, 2003, p.88)

Este espaço é também muito importante do ponto de vista psicológico, funcionando como um período de transição para o real (Xarez, 2012).

Tal como o aquecimento, segundo Xarez (2012), também esta fase final aula poderá ser dividida em três momentos: um primeiro para baixar o ritmo, um segundo dedicado ao alongamento dos músculos trabalhados e um terceiro para o relaxamento, com exercícios respiratórios e de atenção particularizada nas regiões anatómicas e musculares mais fatigadas.

## **Bibliografia**

Erkert, J. (2003). *Harnessing the wind: the Art of teaching Modern Dance*. Champaign: Human Kinetics.

Laban, R. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Icone.

Mainwaring, L., & Krasnow, D. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education*, 10 (1)

Naranjo, M. (2015). *Dance Teaching*. Consultado em fevereiro 8, 2016, em contemporary-dance.org

Shur, G., & Yocom, R. (1980). *Modern dance: Techniques and teaching*. New York: Dance Horizons.

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

## 8.13 Apêndice XIII – Merce Cunningham

### Merce Cunningham

Rita Saraiva Grade

Merce Cunningham, um dos mais inovadores coreógrafos do pós-modernismo e influente pedagogo do século XX, nasceu em 1919, em Centralia, Washington, tendo falecido em 26 de Julho de 2009.

With his logical and functional approach, Cunningham—despite ideological and aesthetic barriers that typified American dance– theater in the 1940s and 50s—wove the opposing principles of modern dance and ballet into a movement complex. (Huschka, 2014, p.176)

Foi aluno de Marta Graham e, já em Nova Iorque, foi protagonista na *Marta Graham Dance Company*. No Verão de 1952, fundou a sua própria companhia, *Merce Cunningham Dance Company*, no *Black Mountain College*, a qual encerrou, dois anos após a sua morte (2011), depois de uma grande *tournee* em tributo ao coreógrafo. (Huschka, 2014)

#### 1.1. Características do Movimento

A poética do movimento de Cunningham vem ao encontro da sua funcionalidade superando a sua representatividade, sem qualquer teatralidade ou dramatização, antes procurando atingir a objetividade formal da técnica. “The Cunningham Technique is characterized by a clearly recognizable and virtuoso movement style” (Huschka, 2014, p.177).

Há uma libertação do movimento de eventuais significados para se atingir o puro movimento com valor por si só, negando radicalmente as formas miméticas (Gil, 2001). “O corpo neutro de Cunningham, sem julgamentos nem emoções, simples passageiro e espectador das visões do mundo” (Loupe, 2012, p.80).

A preocupação em ver a corporalidade, os seus saberes e a sua poética submetidos a uma visão mecânica ou puramente biológica (...) levou todo um ramo da dança a procurar formas de libertar o eu-corpo de qualquer dependência causal. (...) [sendo] em Cunningham (...) que devemos procurar as formas mais convincentes, e também as mais expansivas, dessa aspiração.(...) [Contudo] o organismo não é um inimigo nessa conquista da liberdade do ser-corpo no seu próprio contradestino. Pelo contrário, o organismo torna-se um aliado que ajuda (nem que seja pela flexibilidade consentida das vértebras) a encontrar vias de libertação mais fortes e inventivas. (Louppe, 2012, pp.86-87)

A respiração assume também particular importância no trabalho deste autor, sendo entendida como experiência da multiplicidade de dimensões do tempo e representando “o trabalho incessante do bailarino entre o passado e o futuro” (Louppe, 2012, 96). Outra característica relevante é a assunção do peso do corpo, não o contrariando, mas antes o aceitando e permitindo a sua cedência à gravidade (Louppe, 2012).

A coreografia, música e cenografia articulam-se numa relação de independência e com papéis de igual relevo. Não se pugna por uma união lógica, mas pela liberdade da coexistência dessas mesmas artes, sendo dado espaço ao espectador para escolher a perspectiva sob a qual usufruir do espectáculo e de lhe associar as ideias que emergem.

Neste método de criação Cunningham trabalhou diretamente com John Cage, que conheceu num retiro em Black Mountain, tendo-se apaixonado e vivido juntos até à morte de Cage. As partituras musicais de John Cage eram construídas sem este visse previamente a partitura de movimento de Cunningham, as quais eram fixas, sem espaço a improvisação. Também os bailarinos não conheciam a partitura dos outros bailarinos, juntando-se todos os elementos apenas no momento de exposição. Contudo, partiam de um ponto comum, o Livro de Adivinhação Chinês, *I Ching*, oráculo milenar que se vale da combinação de linhas na formação de sessenta e quatro hexagramas, sendo cada um provido de uma simbologia e significado diferentes (Merce Cunningham Trust, 2016).

Esta técnica do acaso “não somente liberta[m] o coreógrafo dos seus hábitos e da pressão das suas preferências ou rejeições pessoais, mas oferece[m] também possibilidades infinitas do movimento no espaço-tempo” (Charlip citado por Louppe, 2012, p.240). Note-se,

porém, que “Cunningham não abdica da dimensão sonora (...) porém (...) não aceita que a relação entre as temporalidades da dança e da música se faça ao nível da dinâmica, precisamente onde a energia da música é demasiado poderosa para não se submeter à dança” (Louppe, 2012, p.315).

Por fim, referir apenas, a inserção das, então novas, tecnologias nas suas criações, nomeadamente em *Variations V* (1965) e *Biped* (1999), bem como a utilização do programa de software “Dance Form” a fim de traduzir o movimento físico em linguagem de bites e bytes, sendo as imagens do movimento capturadas por câmaras e sensores colocados nos corpos dos bailarinos. Tal contribuiu para que Cunningham se tornasse, além de um dos maiores coreógrafos do seu tempo, uma figura incontornável das artes visuais e performativas (Merce Cunningham Trust, 2016)

## 1.2. Características de Aula

The Cunningham Technique was, initially, created as a personal exercise and training program, and used by Cunningham’s dancers, as of the early 1950s, as a systematic training format that should help them learn his choreographic material. (Huschka, 2014, p.176)

Suportados pela aula em formato digital *Monday with Merce Cunningham Technique*, podemos concluir que, as aulas de técnica Cunningham se inscrevem num universo técnico caracterizado pelo enfoque dado à verticalidade, à velocidade e rápidas mudanças de direção. Isto é, os exercícios assumem uma dinâmica de velocidade, numa urgência de movimento, o qual se torna, conseqüentemente, mais pequeno, e existe pouca exploração de níveis, sendo quase todos os exercícios realizados num nível médio/alto. A utilização dos membros é muito definida, quase codificada e convencional, combinando numa única linguagem os movimentos do clássico com o abstracionismo do movimento. Há um recurso a uma alternância entre paralelo e *turnout* e as sequências de exercícios são relativamente curtas e repetidas para fortalecimento após a compreensão dos mesmos. O movimento pendular e a suspensão estão praticamente ausentes;

Na aula de Cunningham “não existe utilização de barra nem trabalho de chão, [e]xiste a realização de exercícios de centro (na vertical), que se vão tornando mais complexos, introduzindo gradualmente as voltas e os saltos” (Butterworth, 2012 citado por Fernandes & Garcia, 2015).

Trata-se uma aula minimalista para que se consiga assimilar a informação e, conseqüentemente, criar competências básicas, nomeadamente de coordenação motora, um dos pontos fortes do trabalho desta técnica.

## **Bibliografia**

Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 85-99.

Gil, J. (2001). *Movimento total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água

Huschka, S. (2014). Cunningham Technique. In Diehl, I., & Lampert, F. [Eds.]. *Dance Techniques 2010 - Tanzplan Germany* (pp.166-195). Leipzig: Henschel.

Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

Merce Cunningham Trust. (2016). *Honors & Awards*. Consultado em fevereiro 10, 2016, em [mercecunningham.org](http://mercecunningham.org)

## 8.14 Apêndice XIV – *Phrasing* Aula Lecionação Partilhada

Tabela 1 – *Phrasing* Aula de Técnica Cunningham

Contagens	Descrição do exercício	Recomendações metodológicas	Música
Posição inicial	Pés em 1. <sup>a</sup> posição, braços ao longo do corpo	* Manter a palma das mãos para fora;	<i>Lilles of the Valley</i> , retirado do filme <i>Pina</i> de Wim Wenders. Miyake (2011)
1-2	Braços sobem para 2. <sup>a</sup> posição	*Passar por todos os estádios do pé;	
3-4	<i>Degagé devant</i> , transferindo o peso para 4. <sup>a</sup> posição (direita)		
5-8	Rotação do tronco (direita, frente, esquerda) (braços em diagonal quando a inclinação é lateral)	*Manter alinhamento das ancas na 4. <sup>a</sup> posição;	
9	<i>Grand battement devant</i> (esquerda)		
10	<i>Grand battement devant</i> (direita)	*Sentir a oposição de forças quando os braços estão em diagonal;	
11	<i>Grand battement devant</i> (esquerda)		
12	<i>Grand battement</i> ao lado (direita), com mudança de direção (90.º para a esquerda)		
13	<i>Grand battement derrière</i> (esquerda), como mudança de direção (90.º para a esquerda)	*Manter a cervical longa, não aproximando os ombros das orelhas na <i>contraction</i> ;	
14	<i>Contraction</i> (Mantendo a posição de arabesque)		
15-16	<i>Release</i>		
1-2	Recupera posição inicial, mantendo sempre os braços em 2. <sup>a</sup> posição	* Manter sempre a rotação <i>en dehors</i> da articulação coxo-femural.	
3-16	Repete todo o exercício começando com a perna esquerda		

Tabela 1 - Estrutura de exercício de *phrasing* elaborado em sede de lecionação partilhada

## 8.15 Apêndice XV – Planos de aula Lecionação Partilhada

**Disciplina:** Oficina de Dança

**Turma:** 1.º ano de Dança

**Data:** 15.11.2017

**Duração** 1h30

**Tabela 1 – Estrutura Aula 1 Oficina de Dança**

<b>Duração</b>	<b>Exercício</b>	<b>Observações</b>	<b>Material Usado</b>	<b>Música</b>
15'	Aquecimento	Nomear aluno, passando por todos, o qual diz em alta voz qual a tarefa a executar (a partir do aquecimento habitual).		<i>La divina</i>  Callas (2009).
20'	Exercício de composição	Estímulo ideacional; Frase de 8 tempos; Repetição e memorização.		
10'	Manipulação de material	Execução da frase, num espaço reduzido, todos em simultâneo.		
25'	Manipulação de material	Manipulação da primeira frase a partir de outro estímulo ideacional. Criar, memorizar; Mostrar/observar a primeira e a segunda frases seguidas.		
20'	Reflexão escrita	Sobre as opções tomadas na alteração das suas frases.	Diário de bordo dos alunos	

Tabela 1 - Estrutura primeira aula de lecionação partilhada em Oficina de Dança.

**Disciplina:** Oficina de Dança

**Turma:** 1.º ano de Dança

**Data:** 22.11.2016

**Duração** 1h30

**Tabela 2 – Estrutura aula 2 Oficina de Dança**

<b>Duração</b>	<b>Exercício</b>	<b>Observações</b>	<b>Material Usado</b>	<b>Música</b>
10'	Jogo Aquecimento	Barreiras Humanas.	Disposição semi-circular da sala	<i>O amor e outros azares.</i> Prana(2014).
10'	Recuperar a 1.ª frase coreográfica da aula anterior	Repetir e aperfeiçoar tecnicamente.		
20'	Análise do movimento	Níveis, direção, tempo contínuo ou com variações, forma retilínea/curvilínea e energia contínua ou com variações de tensão.	Diário de Bordo dos alunos	
20'	Formas coreográficas	(solos, duetos, trios, quartetos, quintetos, grupo) Definidas por semelhanças após análise de movimento.		
20'	Manipulação de material	Por alteração dos parâmetros analisados. Alterar e Fazer/observar.		
10'	Alongamento	Individual.		

Tabela 2 - Estrutura segunda aula de leção partilhada em Oficina de Dança.

**Disciplina:** Oficina de Dança

**Turma:** 1.º ano de Dança

**Data:** 29.11.2016

**Duração** 1h30

**Tabela 3 – Estrutura aula 3 Oficina de Dança**

<b>Duração</b>	<b>Exercício</b>	<b>Indicações Metodológicas</b>	<b>Material Usado</b>	<b>Música</b>
15'	Aquecimento	Grelha de <i>Viewpoints</i> ; Variação de velocidade (0 a 5); Intenção de direção do movimento.		<i>50 Aniversario</i>  Jazzaldia (2015)
20'	Desenhar percursos	Numa folha e transpor, a caminhar, para o plano a três dimensões; Individualmente e depois todos em simultâneo.	Folha branca A4; Caneta.	
10'	Percursos	Com variações de velocidade (as do aquecimento).		
10'	Percursos	Ao inverso.		
10'	Percursos	Preencher o percurso com movimentos de linhas retas, linhas curvas, e linhas retas e curvas.		
15'	Percursos	Com interação com os colegas quando se cruzarem nos percursos.		
10'	Alongamento	Individual		

Tabela 3 - Estrutura terceira aula de lecionação partilhada em Oficina de Dança.

**Disciplina:** Oficina de Dança

**Turma:** 1.º ano de Dança

**Data:** 06.12.2016

**Duração** 1h30

**Tabela 4 – Estrutura aula 4 Oficina de Dança**

<b>Duração</b>	<b>Exercício</b>	<b>Indicações Metodológicas</b>	<b>Música</b>
20'	Jogo Aquecimento	A pares. Impedir que vá; obrigar a ir. Apenas com movimento, sem contacto. Utilizar 3 níveis.	<i>damien rice O</i>  Rice (2003)
10'	Mobilidade articular e isolamento de partes do corpo	A pares. Suporte de partes do corpo do outro: com as mãos e outras partes do corpo Um de cada vez e em diálogo.	
15'	Impulso de iniciação do movimento	A pares. Com ou sem deslocação no estúdio. Utilizar 3 níveis. Um de cada vez e em alternância.	
15'	<i>Liftings</i>	Pelo peso do corpo do colega; Com deslocamento de um ponto a outro no estúdio; Lentamente.	
15'	Todas as premissas	Com qualquer colega, podendo trocar; Qualquer premissa, podendo trocar; Sem combinar verbalmente.	
10'	Alongamento	A pares; Massagem de relaxamento muscular.	

Tabela 4 - Estrutura quarta aula de lecionação partilhada em Oficina de Dança.

## 8.16 Apêndice XVI – Avaliação Alunos

### 1 – Trabalho teórico sobre vida e obra de C. Stanislavsky – Trabalho individual

Data limite: 19.01.2017

#### Critérios

- Entrega atempada – 3 valores
- Apresentação – 2 valores
- Contem todas as informações dadas por mim em aula – 3 valores
- Revela compreensão dos conceitos, adequada articulação de ideias, com redação clara e concisa – 5 valores
- Denota esforço e pesquisa – 2 valores
- Acrescenta informação, relacionando com a informação já cedida – 5 valores

Tabela 1 – Trabalho Stanislavsky

Data	Nota
20.01.17	12 valores
20.01.17	10 valores
19.01.17	12 valores
19.01.17	10 valores
Não entregue	0 valores
19.01.17	11 valores
18.01.17	12 valores
17.01.17	9 valores
17.01.17	11 valores
19.01.17	13 valores
20.01.17	10 valores
22.01.17	7 valores
13.02.17	8 valores
Não entregue	0 valores
27.01.17	8 valores
19.01.17	11 valores
19.01.17	13 valores

Tabela 1 - Notas do trabalho sobre Stanislavsky

## **2 - Descrição da Aula de Cunningham – Trabalho em grupo**

**Data limite:** 07.02.2017

### **Critérios**

- Entrega atempada – 3 valores
- Correção da terminologia técnica – 5 valores
- Tempos e contagens – 3 valores
- Notas metodológicas – 5 valores
- Relação com a estrutura da aula de d.c. por mim previamente entregue – 4 valores

**Tabela 2 – Trabalho aula de Técnica Cunningham**

Data	Nota
12.02.17	10 valores
10.02.17	12 valores
07.02.17	12 valores
06.02.17	15 valores
07.02.17	14 valores
09.02.17	10 valores
Não entregue	0 valores
07.02.17	12 valores
09.02.17	12 valores
08.02.17	11 valores

Tabela 2 - Notas do trabalho da aula de Técnica Cunningham

## **3 – Perfil Biográfico das Personagens – Trabalho individual**

**Data limite:** 23.03.17

### **Critérios**

- Levantamento das características físicas – 4 valores
- Levantamento das características Psicológicas – 4 valores
- Referencial às outras personagens – 3 valores
- Notas cénicas – 2 valores
- Reflexões/Considerações à cerca da personagem – 5 valores
- Entrega atempada – 2 valores

**Tabela 3 – Trabalho Perfil Biográfico das Personagens**

<b>Data</b>	<b>Nota</b>
24.03.17	10 valores
23.03.17	12 valores
23.03.17 (estrutura Capítulo 3)	15 valores
22.03.17	13 valores
22.03.17	14 valores
22.03.17	12 valores
05.04.17	4 valores
23.03.17	18 valores
Fez com colega	10 valores
24.03.17 (Estrutura Capítulo 3)	15 valores
23.03.17	14 valores
Não entregou	0 valores
Não entregou	0 valores
22.03.17	10 valores
22.03.17	12 valores

Tabela 3 - Notas do trabalho sobre o perfil biográfico das personagens

#### **4 – Factos/Questões ou Objetivos/Ações**

**Data limite:** 31 de março

##### **Critérios**

- Entrega atempada – 2 valores
- Domínio dos conceitos de (A) Facto/Questão/resposta ou de (B) Objetivos/Ação – 8 valores
- (A) Articulação das respostas com o contexto biográfico do autor, contexto histórico, político e social da obra ou (B) Coerência entre o levantamento do objetivo da personagem e as estratégias usadas para atingir esse objetivo – 5 valores
- Levantamento exaustivo ou superficial? – 5 valores

**Tabela 4 – Trabalho Factos/Questões ou Objetivos/Ações**

<b>Data</b>	<b>Nota</b>
Não entregou	0 valores
29.03.17	12 valores
07.04.17	8 valores
05.04.17	12 valores
Não entregou	9 valores
29.03.17	13 valores
29.03.17	15 valores
25.03.17	10 valores
30.03.17	14 valores
Não entregou	0 valores
Não entregou	0 valores
Não entregou	0 valores
Não entregou	0 valores
31.03.17	13 valores

Tabela 4 - Notas do trabalho sobre factos/questões ou objetivos/ações

**Tabela 5 - 2.º período**

<b>Nota Teórica (30%)</b>	<b>Nota Prática (70%)</b>	<b>Nota final</b>
8 (2,14)	11 (7,7)	9,84 <b>(10)</b>
11,5 (3,45)	16 (11,20)	14,65 <b>(15)</b>
11,75 (3,52)	16 (11,20)	14,72 <b>(15)</b>
11,75 (3,52)	15 (10,50)	14,02 <b>(14)</b>
7 (2,1)	11 (7,7)	9,80 <b>(10)</b>
12,5 (3,75)	16 (11,20)	14,95 <b>(15)</b>
13,5 (4,05)	17 (11,90)	15,95 <b>(16)</b>
9,25 (2,77)	13 (9,10)	11,87 <b>(12)</b>
10,5 (3,15)	12 (8,4)	11,55 <b>(12)</b>
14,25 (4,275)	17 (11,90)	16,175 <b>(16)</b>
7,5 (2,25)	11 (7,7)	9,95 <b>(10)</b>
12 (3,6)	13 (9,10)	12,7 <b>(13)</b>
8,5 (2,55)	13 (9,10)	11,65 <b>(12)</b>
0 (0)	12 (8,4)	8,4 <b>(8)</b>
5 (1,5)	12 (8,4)	9,90 <b>(10)</b>
11,25 (3,375)	16 (11,20)	14,575 <b>(15)</b>
13,3 (3,99)	17 (11,90)	15,89 <b>(16)</b>

Tabela 5 – Avaliação final do 2.º período

## 5- Trabalho teórico do 3.º período – Trabalho individual

Trabalho pedido: 26.04.17; Data limite: 12.05.2017

### Critérios

- Entrega atempada – 2,5 valores
- Correta identificação do aluno – 0,5 valores
- Correta identificação de todos os atos e respetivas cenas– 4 valores
- Método de composição, competências e conteúdos das próprias cenas– 5 valores
- Método de composição, competências e conteúdos das cenas dos colegas– 5 valores
- Denota esforço, pesquisa e pormenorização – 3 valores

Tabela 6 – 3.º Período

Nota Teórica 3.º Período (30%)	Nota Prática 3º Período (70%)	Nota final do 3.º período	Nota Final Oficina de Dança
0	10(7)	7	
16 (4,8)	18 (12,6)	17,4	17
15,5 (4,65)	16 (11,2)	15,85	16
15,5 (4,65)	17 (11,9)	16,55	17
13 (3,9)	16 (11,2)	15,1	16
14,5 (4,35)	10 (7)	11,35	11
14,5 (4,35)	17 (11,9)	16,25	17
15 (4,5)	18 (12,6)	17,1	18
13 (3,9)	15 (10,5)	14,4	14
15 (4,5)	18 (12,6)	17,1	18
0	10 (7)	7	
13 (3,9)	14 (9,8)	13,7	13
11 (3,3)	13 (9,1)	12,4	12
16 (4,8)	16 (11,2)	16	16
14 (4,2)	16 (11,2)	15,4	16
15 (4,5)	18 (12,6)	17,1	18

Tabela 6 - Avaliação final do 3.º período

## 8. 17 Apêndice XVII – Pontos de Reflexão Diário de Bordo Alunos

- Porque é que quero ser bailarino(a)?
- Qual a importância e que tipo de relações pode a música estabelecer com a dança?
- Quem foi Stanislavsky?
- Quais os condicionamentos sociais a que os corpos de hoje estão sujeitos? O que fazemos com os corpos que não se adaptam a esses condicionamentos? O que fazemos aos corpos socialmente indesejados?
- Quem foi Franz Kafka?
- Como tirar partido do espaço em que dançamos? Como é que podemos potenciar o nosso trabalho recorrendo a características específicas do espaço onde dançamos?
- No exercício de composição a partir de uma característica intrínseca minha, aquando da sua proibição, quais as alterações que fiz na minha frase e porquê?
- Analisar frase de movimento por mim criada atendendo a níveis utilizados, direção, tempo, linhas retas/curvas/angulares e energia.
- Organizar a estrutura da aula de Técnica Cunningham de acordo com as fases da aula constantes em documento entregue.
- Trajeto espacial desenhado.
- Quem foi Pina Bausch?
- O que fiz de bom no segundo período e o que posso melhorar no terceiro?
- Fazer uma estrutura de todo o espetáculo por atos e cenas.

## **8.18 Apêndice XVIII – Do Processo ao Espetáculo *A Metamorfose***

### **I) Ato primeiro**

#### **a) Cena 1 - Solo de Gregor**

Numa das aulas teóricas, dividimos o primeiro capítulo da obra em unidades de ação, e dentro de cada uma dessas unidades individualizámos quais os objetivos de Gregor, personagem principal (a saber, sair da cama, levantar-se do chão, deixar a cadeira, ser visto, alcançar o gerente e voltar para o quarto). Posto isto distribuámos os seis objetivos por seis grupos de alunos, devendo os mesmos evidenciar quais a sequência de ações físicas concretas de Gregor que materializaram o objetivo que lhes fora atribuído. Uma vez elencadas, cada grupo a partir das mesmas procurou construir uma frase de movimento, com dezasseis tempos, onde se pudessem traduzir essas tentativas de movimento do Gregor. Cada grupo apresentou a sua proposta e fizemos o respetivo registo fílmico de cada delas. Esse material foi passado ao aluno que interpretaria essa personagem, tendo-lhe sido dado tempo para, em período não letivo, visualizar os registos e apreende-los, para depois em sede de aula, testarmos a migração desse movimento para o seu próprio corpo. Depois de decoradas e corrigidas tecnicamente as seis frases de movimento, trabalhámos as ligações entre elas, criando uma unidade naquilo que tinha sido uma proposta coreográfica coletiva. Este solo foi repetido assim durante vários ensaios e quando esteve efetivamente interiorizado, foi lançado um novo desafio ao aluno. Foi-lhe dado um lençol e pedido que fizesse a sua variação integrando esse objeto, procurando diferentes formas de, através deste, potenciar quer o movimento quer o próprio objeto, por ser a sua manipulação um dos conteúdos programáticos que propusemos integrar. Aos alunos foi também dada nota de que a descrição do quarto de Gregor corresponde ao verdadeiro quarto Kafka na casa dos seus pais “Tudo correspondia: o guarda-fatos, a secretária e o divã, o hospital que se via da janela, as luzes da rua que se reflectiam no tecto do quarto, as portas, a disposição das outras divisões do apartamento” (Citati, 2001, p. 75).

#### **b) Cena 2 – Quarteto de Pai, Mãe, Irmã e Gerente**

Por transmissão de movimento os alunos aprenderam material previamente por nós coreografado. Após as necessárias repetições para a sua memorização e correção técnica, a coreografia foi dividida em três, (parte A, parte B e parte C), tendo nós entregue aos alunos uma tabela, agora aqui apresentada, com a ordem sequencial em que cada um deveria

executar essas três micro-estruturas. Tínhamos assim intenção de lhes fazer ver graficamente ver as pausas, os contrastes e os uníssonos, bem como compreender a constituição de uma macro-estrutura por micro-estruturas.

**Tabela 1 – Exercício de Macro e Micro-Estruturas**

Gregor	-	-	-	-	A	A	B	-	B	C
Mãe	A	B	C	-	-	A	B	C	B	C
Pai	-	B	B	-	-	-	A	B	B	C
Irmã	-	-	A	-	B	B	-	-	B	C
Gerente	-	-	-	Solo Gerente	C	C	-	A	B	C

Tabela 1 – Apresentação gráfica da Macro e Micro-Estruturas entregue aos alunos para composição da 2.<sup>a</sup> cena do Ato I

Mais tarde, após interiorização deste esquema, introduzimos uma *cisure*, para o solo do Gerente. Partindo do perfil biográfico da personagem, pedimos aos dois alunos que representariam esta personagem, que construíssem um solo (não dueto), tentando trabalhar a ideia de dois corpos num só corpo, criando imagens de altura, largura e grande volume, como assume o Gerente aos olhos do Gregor. Importava que ponderassem como se pode fazer a fusão de dois corpos, recorrendo às premissas de transferência de peso que aprenderam na última aula da lecionação partilhada, procurando tirar partido da relação emocional, física e até genética que partilham pelas circunstâncias determinantes do seu perfil biográfico, isto é, serem gémeos.

A intervenção das personagens foi feita de acordo com a ordem em que as mesmas intervêm na obra, ao tentar persuadir Gregor a se levantar e ir trabalhar.

### **c) Cena 3 – Trabalhadores explorados**

Como descrito no ponto anterior deste mesmo capítulo, sobre a lecionação autónoma, criámos duas cenas que, não existindo na dramaturgia da obra, partem diretamente da mesma, depois de alguma reflexão sobre o que é que hoje nos desumaniza, quais as relações sociais, políticas, económicas e culturais que nos estão a fazer perder as características básicas de ser humano, e, no fundo, quais são essas características definidoras da nossa condição e até que ponto estamos dispostos a abdicar delas. A nossa primeira escolha foram

as relações laborais. Recuperando o material gerado num exercício de improvisação já anteriormente descrito neste relatório sobre os estímulos na lecionação autónoma, seleccionámos as seguintes atividades laborais: carimbar folhas, assentar tijolos, pescar, esfregar o chão, embalar garrafas, ceifar, pintar parede, atender telefones, vigiar celas prisionais e um capataz. Uma vez decididas estas tarefas e aperfeiçoadas as suas materializações em movimento, passámos a testa-las criando uma cegueira momentânea nos alunos, com vendas pretas. Estas vendas assumiam um carácter não só metafórico pela ideia de um capataz que cega de trabalho os seus operários com a consequente fragilidade a que fica exposto o corpo que não vê (Tavares, 2013), mas também recuperava o trabalho já feito numa das aulas de lecionação autónoma, quando procurámos avaliar as diferenças prescritas no movimento e nos restantes sentidos aquando da limitação da visão, também descrito nesse capítulo.

Foi dado o tempo necessário, ao longo das aulas, para que os alunos pudessem repetir as suas células de movimento de olhos tapados e guardado essa memória corporal. Posteriormente as vendas foram retiradas a esta cena, executando os alunos o seu movimento apenas com a memória dessa limitação, procurando senti-la não obstante a sua inexistência física. Terminada esta sequência de gestos associados às profissões, seguiu-se uma coreografia de coro, construída por transmissão de movimento aquando do exercício, em sede de lecionação autónoma, para trabalharmos os pontos de iniciação do movimento, já com a fixação final dos pontos de iniciação tida no dito exercício, devendo atender-lhes sempre que a dançassem. Aqui acrescentámos, mais tarde, o resultado de um outro exercício feito numa outra aula de lecionação autónoma, em que lhes tendo passado por transmissão uma variação de clássico, lhes foi pedido que a readaptassem a uma outra linguagem, nomeadamente ao vocabulário de que dispunham das suas práticas extracurriculares anteriores à formação no Balletatro, mas em que cada movimento tivesse um referencial direto na variação primária. Não obstante todos os alunos terem feito este exercício, para efeitos performativos, foram seleccionadas as reapropriações de dois alunos, por melhor se adequarem. Quando tecnicamente os movimentos estavam já apreendidos, começámos a trabalhar o seu carácter expressivo. Depois da mecanização opressora dos gestos quase miméticos do trabalho, veio a procura de um vazio no olhar, de uma dor pacificada, daquelas que doem no plexo solar. Não uma dor de raiva, não uma dor combativa, mas anestésiante. Não obstante a curta vida destes alunos, foi-lhes pedido que recorrendo à sua memória emocional pudessem encontrar um episódio que os reportasse a esse sentimento, porque mesmo que um trabalho não seja necessariamente autobiográfico, “you have to find something in your own life that relates to that story in order for it to feel real, or to be (...) emotionally charged.” (Cools, 2016, p.53).

#### **d) Cena 4 – Dueto Pai e Gregor**

Partindo diretamente da análise textual de factos, questões e possíveis respostas, bem como objetivos e respetivas ações físicas para atingir esses objetivos, relativamente às duas personagens, já feita em aula teórica, foi pedido a estas alunas que construíssem o material do seu dueto a partir desses dados, que eram também próximos de uma das tarefas dadas por Sidi Larbi Cherkaoui para gerar material “[w]ork on a duet where *a* tortures *b*. Make it look painful without really being it” (Cope, 2010, p.45). Pedimos-lhes que atendessem às várias possibilidades de estabelecer contacto entre os dois corpos traduzindo aí as linhas de força relacional das duas personagens e ainda e à possibilidade de fazer a mesma célula de movimento em diferentes níveis, ao mesmo tempo. Face a proposta apresentada, acrescentámos, porém, algumas células de movimento para fazer a ligação entre o material proposto. Damos aqui ainda nota que, numa fase inicial, o aluno que assumia o papel de Pai estava indeciso entre cada movimento, ficava numa espera suspensa e nos sugeriu a imagem do pugilista que espera que o adversário se mova para poder reagir. Depois de várias vezes procurar uma ligação fluída entre aquilo que pretendiam ser perguntas/respostas entre as personagens e assim tentar corrigir esse problema, decidimos, ao inverso, aumentá-lo em escala e pedir-lhe que usasse umas luvas de boxe, devendo pensar as esperas sempre com a fisicalidade de um combatente. A este aluno foi pedido que fizesse pesquisas na internet sobre boxe e que pudesse assistir on-line a algumas imagens de combates em ringue.

### **II) Ato Segundo**

#### **a) Cena 1 – Constrangimento do espaço**

Ao aluno que representava a personagem de Gregor, foi pedido que construísse uma frase de movimento, com dezasseis tempos, sem nenhum estímulo específico dado por nós, sabendo apenas que deveria ser feito com deslocação espacial na diagonal e que o deveria repetir quatro vezes. O que nos interessava era o condicionamento a que o sujeitaríamos seguidamente. Os restantes colegas, com os seus corpos, desenham um ‘L’ invertido que foi condicionando o espaço que o Gregor dispunha para executar essa sua frase de movimento, porque “o desviante pode ser o louco, o criminoso ou o monstro e (...) a partir do momento em que lhes é atribuída tal posição vêm ser erguidas, para cada um destes, uma construção que deve, ao mesmo tempo, encerrá-los e evidencia-los(...)” (Tucherman, 2012.p.108). O ‘L’ ia-se deslocando em bloco para a direita, restringindo o Gregor ao canto inferior esquerdo.

Como na obra, inicialmente o Gregor dispunha de toda a casa, depois só do seu quarto, mais tarde dentro do quarto escondeu-se por baixo do sofá e, para terminar, ainda se cobriu,

mesmo por baixo do sofá, havendo um crescendo restritivo. Uma restrição do espaço do grande, para médio, pequeno, minúsculo até ficar imóvel, só a ouvir as vozes que dizem ‘o meu corpo está morto’ e a sentir a energia forte da parede impositiva, porque “o devir-animal é uma viagem imóvel e no mesmo sítio que só pode ser vivida ou compreendida em intensidade (...)” (Deleuze & Guattari, 2003, p.69). Na pendência deste exercício ponderámos como o espaço condiciona o movimento. Ponderámos ainda que outras formas existiriam para restringir o espaço, nomeadamente com cenário e/ou luz, não obstante não dispormos desses recursos termos optado por manter o condicionamento pela deslocação dos corpos com o volume que ocupam.

## **b) Cena 2 – Menina da Moldura**

Uma vez restringido ao mínimo espaço possível, cria-se um lapso temporal imensurável, um tempo dilatado em que Gregor se entrega a reflexões enquanto lhe são mantidas as funções mínimas à sobrevivência, mas que não é possível quantificar em dias, meses, anos. É neste contexto que surge a intervenção da Menina da Moldura. Uma mulher, sem mais nenhum distintivo que não a sua indumentária de peles, mas que pela reação protetora de Gregor, se reveste de grande importância. Não sabemos outro sobre a relação estabelecida entre aquela e a personagem principal, mas encontramos um revés comportamental de Gregor face à necessidade de o proteger. “Aquele quadro, pelo menos, que o corpo de Gregor cobria inteiramente, ninguém lho arrancaria” (Kafka, 2004, p.79).

Esta personagem não existe no elenco de personagens da obra, é, pois, apenas uma fotografia presente no cenário, mas que ao assumir este particular destaque por ser o último reduto de Gregor, a única coisa que tenta salvar com a Irmã e Mãe lhe esvaziam o quarto, decidimos dar-lhe destaque e humaniza-la numa outra personagem. Na verdade, o retrato assume uma presença recorrente na obra de Kafka, não só na agora em estudo, mas também no *Castelo* um retrato de um porteiro, no *Processo* no quarto da Menina Büstner e na casa do pintor Titorelli, em *América* o retrato dos pais, e (Deleuze & Guattari, 2003). Para a construção deste solo, partimos de um possível perfil biográfico construído com investigação de textos conexas à obra, já que no texto nada é dito sobre a mesma. Optámos por identifica-la como Milena, uma das mais fortes paixões de Kafka, como aliás já descrito no presente relatório, aquando do enquadramento teórico.

Para este aluno, estabelecemos uma cartografia espacial a partir da qual se solidificaria o seu solo. Definimos um percurso pelas colunas presentes no Salão Ático e discutimos qual a importância de construir uma criação para um espaço específico e de como podemos tirar

partido das potencialidades desse mesmo espaço. A cada coluna atribuímos uma característica dessa pro-personagem: coluna 1 – misteriosa; coluna 2 – volátil; coluna 3 – sensual, sendo que em cada uma dessas colunas o aluno deveria materializar em movimento a respectiva característica, recorrendo sempre à transferência de peso do corpo para a coluna. Terminado o percurso pelas colunas deveria deslocar-se para o centro do palco e aí decidimos explorar o que sentiria, hipoteticamente, a Menina da Moldura durante o momento em que o Gregor a tenta resgatar da parede. Sentir-se-ia protegida ou perseguida, qual as consequências do aprisionamento do corpo a um objeto, neste caso, concreto, uma moldura de madeira com 1,50m de altura e 0,50, de largura. Todo solo deveria ser sempre feito com ligação do corpo ao objeto que o condiciona, testando as hipóteses de estar dentro, estar fora, passar por dentro, sem, contudo, nunca perder essa relação estabelecida. Outro *input* dado a este aluno foi a possibilidade de trabalhar com a respiração ofegante e sonora, aquando da construção do material, procurando-a para materializar o momento da fuga.

### **c) Cena 3 – Criada**

A Criada é outra personagem com um destaque passível de se relativizar na obra, mas a quem optámos por atribuir um solo, pela preponderância que assumiram estas figuras na vida de Kafka, com recorrentes referências na literatura, surgindo com figuras“(…)já enredadas numa máquina burocrática, têm o máximo de veleidades em fazê-la fugir. (Deleuze & Guattari, 2003, p.113). Nesta obra concretamente existe uma pequena referência ao despedimento da Criada que não queria mais trabalhar naquela casa. Partindo desse facto e tendo a música como estímulo direto, pedimos à aluna em questão que construísse o material do seu solo através da dualidade sentida pela personagem materializada numa subserviência à família e numa vontade de fugir em pânico. A música que lhe foi atribuída, e agora junta como faixa n.º no Cd Anexo, prescrevia bem essa dicotomia, sendo de fácil percepção os diferentes momentos. A esta aluna foi também pedido que procurasse hipóteses de movimentos percutidos, quer no próprio corpo, quer no chão ou demais meio envolvente.

### **d) Cena 4 – Padronização estética**

Aqui trabalhamos outra das conclusões a que chegámos sobre o que nos está a desumanizar, mormente a padronização estética a que estão as mulheres condicionadas socialmente em detrimento das opções intrínsecas às suas personalidades. Estruturámos esta cena recuperando o material construído num exercício sobre a as características definidoras da personalidade de cada aluno, tido na pendência da leção partilhada,

quando ainda não estávamos a trabalhar a obra, e já aqui descrito. A essas frases de movimento, juntámos o produto de um outro exercício em que lhes pedimos que desenhassem numa folha um percurso e que o transpusessem para o espaço. Agora conjugando tudo, previmos a seguinte organização dos materiais: percorrer o primeiro quarto do trajeto desenhado, num tempo basal (pulsção da música) e o segundo quarto em *slow motion*. Chegando a meio do percurso, as alunas dançavam a primeira frase de movimento criada a partir de uma característica estruturante da sua identidade, no final da qual surgia um aluno que distribuía a cada rapariga um sapato de salto alto. Ao recebe-lo ficavam em equilíbrio dinâmico, apoiadas no pé calçado, procurando metaforicamente esse equilíbrio aparente do quotidiano feminino, até que acabasse essa distribuição, iniciando-se aí o solo do aluno que havia distribuído os sapatos, ficando as alunas em equilíbrio estático. O material para este solo foi todo construído pelo aluno, apenas com o estímulo ideacional da opressão, sendo ele opressor daquelas raparigas. Para tanto, o aluno socorreu-se de uma música completamente diferente da que havíamos previsto para esta cena, e a qual não utilizámos, permanecendo a mesma apenas na memória do aluno, como um mal que se sente por dentro, que condiciona a atitudes vis, mas que os outros não conseguem, do lado de fora, escutar. Posto isto, as raparigas, num ato simbólico, borratavam com a mão o batom *bordeaux* com que estavam maquilhadas e daí continuavam os percursos, o terceiro quarto do trajeto, com a dificuldade inerente de só terem um sapato de salto alto, no fim do qual repetiam a frase com as alterações que lhe haviam feito no exercício supracitado ponderado a existência de uma qualquer decisão que as proibisse terminantemente de ter essa característica, no final da qual completavam o ultimo quarto do trajeto até se sentarem no semicírculo de cadeiras. Discutimos novamente aqui, quais as opções tomadas nessa segunda frase, nomeadamente quanto a níveis, graus de tensão muscular, amplitude e direção do movimento.

#### **e) Cena 5 – Solo irmã**

Recuperámos aqui a parte da variação clássica apreendida por transmissão de movimento, feita num exercício de manipulação de material durante a lecionação autónoma, já anteriormente aqui descrito e referenciado aquando do enquadramento teórico sobre Akram Khan. A esta parte inicial da variação acrescentámos mais material por nós coreografado, sempre com referencial na técnica de dança clássica. Motivo pelo qual, pedimos a colaboração da Professora de Técnica de Dança Clássica para corrigir tecnicamente a execução deste material em sede própria, procurando criar uma relação entre as várias disciplinas do plano curricular dos alunos. Uma vez memorizada a variação e solidificada do ponto de vista técnico, atribuímos à cena um caixote com papel triturado como representação

do lixo com que a Irmã ia alimentando o Gregor, também presente. O caixote estava estrategicamente colocado no centro do palco, pelo que pedimos à aluna que sempre que ali passasse, uma vez que a sua variação percorria todo o espaço cénico, procurasse uma forma de aproveitar o movimento coreografado nesse exato momento para tirar papel triturado do caixote e o lançar ao irmão. Ao longo da coreografia deveria sentir-se a mutação que também a irmã sofreu, inversamente proporcional, numa quase masculinização passando de um ser frágil a detentora de um poderio despótico sobre o irmão-inseto.

#### **f) Cena 6 - Dueto Irmã e Mãe**

Aquando da entrada da Mãe em cena, há uma repetição da parte inicial da variação clássica, ainda que tomando diferentes frentes para a direção do movimento, como influência do trabalho de Anne Terese de Keersmaecker, como um processo de repetição e acumulação, onde este movimento agora conjunto partiu de “um processo de assimilação e construção a partir de uma ação individual” (Catalão, 2013, p.20). Daí aglutinou-se uma proposta feita pelas duas alunas com base análise textual de factos/questões/ respostas e objetivos e respetivas ações físicas para atingir esses objetivos, nomeadamente esvaziar o quarto de Gregor de todos os móveis hipoteticamente aí presentes. Contudo, e para melhor se fazer essa transição acrescentámos, por transmissão, algumas células de movimento e alterámos outras mudando-lhes a direção, intensidade ou a relação estabelecida entre os seus dois corpos e o espaço. Compreendendo o espaço como um suporte de memórias e um garante da identidade, as alunas trabalharam sobre esta ideia de a destruição do espaço de Gregor, o destruturar a ele também, pela perda da sua identidade (Silvano, 2010).

#### **g) Cena 7 – Trio Irmã, Mãe e Gregor**

Por fim, ao dueto junta-se Gregor, formando o trio final do segundo ato. Esta cena traduz dramaturgicamente o momento do confronto visual entre Gregor e a sua mãe, o que até então a sua irmã tinha vindo a tentar evitar, afastando-os. Esse contacto apavorando a mãe, fá-la desmaiar, porque, como nas palavras de Gil (2006)

[o]monstro é, ao mesmo tempo, absolutamente transparente e totalmente opaco. Ao encara-lo, o olhar fica paralisado, absorto num fascínio sem fim, inapto ao conhecimento, pois este nada revela, nenhuma informação codificável, nenhum alfabeto conhecido. E, no entanto, ao exhibir a sua deformidade, a sua anormalidade –

que normalmente se esconde – o monstro oferece ao olhar mais do que qualquer outra coisa jamais vista. (p.78)

O material coreográfico aqui utilizado, foi proposto por outras duas alunas para estas três colegas, atendendo atender aos factos/questões/respostas e objetivos/sequência de ações, esclarecidos já em aula teórica, bem como ponderando: “who does what, going where, when, facing in which direction, what level, going at what speed, and making contact with whom” (Burrows, 2010, p.155).

Fizemos esta opção, como forma de vincular e responsabilizar os colegas pelo trabalho dos outros, criando assim vários tipos de situações: em que todos dançam o por nós proposto, em que cada um cria o seu próprio material que executará como intérprete, em que todos criam o material para todos dançarem em grupo, em que todos criam o material para apenas um colega e em que um aluno cria o material de outro aluno, numa relação estreita. Neste caso concreto, como possibilidade de recorrer a “amalgamations of material made by other individuals (...) taught to, and in some cases developed by, the rest of the group, and form a significant part of the final production” (Cope, 2010, p.51).

### **III) Ato Terceiro**

#### **a) Cena 1 – Agrilhoamento**

Aqui procurámos testar, o já previsto no enquadramento teórico sobre Sidi Larbi Cherkaoui, de interligação da voz com o movimento. Recuperámos uma melodia que os alunos vinham a estudar na aula de voz, procurando criar uma relação entre as várias disciplinas do plano curricular dos alunos. Foi pedido a todos os alunos que construíssem uma frase de oito tempos, sem qualquer estímulo prévio. Não houve qualquer estímulo prévio porque o objetivo deste exercício era perceber como o movimento pode potenciar a libertação de som melódico. Testámos várias hipóteses de movimento com libertação melódico e pedimos à Professora de Voz a gentileza de vir assistir ao nosso exercício e ajudar-nos na afinação ao tocar no piano a melodia em causa. Alterámos depois as frases de movimento criadas no sentido de aumentar o volume da caixa torácica por permitir isso uma maior projecção da voz, discutindo a importância da utilização da voz do bailarino durante o movimento e do controlo da respiração.

A cena começava com os alunos a caminharem pelo espaço, de forma não desenhada previamente, mas procurando ocupar o espaço todo e evitar aglomerados. Na pendência destes percursos, as frases dos alunos foram sendo executadas no espaço, duas a duas,

numa ordem pré-definida. No final das mesmas, já em silêncio, todos ocuparam lado direito do palco, agrilhoando o Gregor com um cinto de várias trelas, ficando este preso por todos os colegas.

### **b) Cena 2 – Trio Mãe, Pai e Irmã (Quotidiano)**

Simultaneamente à cena anterior, justapôs-se a presente cena representativa do quotidiano da família de Gregor, enquanto continuava preso, sucumbindo paulatinamente. Para gerar o material aqui usado, todos os alunos tiveram de enviar por email, para uma das alunas deste trio, três ações que considerassem básicas do quotidiano do ser humano, por influência de Burrows (2010). Três ações multiplicadas por treze alunos, tendo várias sido repetidas, mas das daí resultantes cada uma das alunas do trio escolheu três ações, perfazendo assim um total de nove (maquilhar, pentear, vestir, acordar, fazer a cama, cozinhar, lavar a loiça, ler o jornal, tomar o pequeno almoço). Na estrutura da cena inicialmente cada aluna trabalhou apenas uma ação, diferente entre elas, numa segunda parte trabalharam todas a sequência acordar e vestir, ao mesmo tempo, mas cada uma de sua forma, e por fim, voltaram separadamente às restantes ações.

A cena foi construída a partir da concretização física dessas ações, abstendo-se de representações miméticas, as quais não foram necessariamente as mesmas presentes na obra, pois desta só relevou a ideia de que o Pai, Mãe e Irmã seguiam o seu quotidiano de forma mecanizada e quase indiferente à deterioração de Gregor.

Esta cena foi feita sem música procurando as alunas criar os sons respetivos das ações que estão a desempenhar, num ritmo basal, como se efetivamente as estivessem a fazer nos seus quotidianos, porque “using rhythm functionally became a norm, taking everyday actions and their everyday rhythm as dance material” (Dunlop & Collberg, 2002, p.98).

### **c) Cena 3 – Três hóspedes**

Atendendo ao perfil biográfico destas personagens, na perspetiva do Gregor, bem como aos factos/questões/respostas e objetivos/ações da cena em que entram, a estas alunas foi-lhes pedido que trabalhassem sempre em três níveis, estando sempre uma no nível alto, outra no nível médio e outra no nível baixo. A cada uma delas foi atribuída uma cadeira devendo a manipulação da mesma ser incluída também na construção do material. Na ligação estabelecida com o público deveriam optar sempre por uma atitude de confrontação e logo na

sua entrada atirariam para Pai, Mãe e Irmã umas máscaras de oxigénio como se os pudessem assim anestesiar e deixar sem reação perante o seu controlo opressor.

#### **d) Cena 4 – Violoncelo**

Como se de uma suspensão na desumanização de Gregor se tratasse, o momento em que a sua irmã toca violino para os hóspedes, abre uma janela de contacto. “Dar-se-ia o caso de ele não passar de um animal, embora a música o emocionasse tanto? Parecia que ela lhe abria um caminho em direção a um alimento desconhecido pelo qual ele tanto ansiava” (Kafka, 2004, p.110). Por isso decidimos dar destaque a esta cena, cristalizando-a, sem outro movimento além do arco a fazer vibrar as cordas. Numa fase inicial do processo havíamos já pedido aos alunos que nos indicassem uma outra competência sua, além de dançar, porque prevíamos, a possibilidade de vir a usar mais à frente, tendo discutido com eles os contributos dos bailarinos com o seu *background* e de como isso os poderia implicar no projeto, para que ponderassem a importância de outras áreas da sua formação. Optámos por usar aqui a competência de uma aluna, que tocava violoncelo, por ser a mais próxima da dramaturgia da obra. Assim, neste momento, os pais, sob a pressão da presença dos hóspedes, escutam a música enquanto a irmã, se deixa alimentar pelo som do violoncelo através tubo da máscara de oxigénio. “(...) a irmã, autêntica música, consegue simplesmente fazer piar o violino, incomodada com a sombra dos inquilinos.” (Deleuze & Guattari, 2003, p.23).

#### **e) Cena 5 – Quarteto Pai, Mãe, Irmã, Gregor**

Também nesta cena o material foi construído por outras duas alunas para estas quatro colegas, partindo exatamente na mesma premissa de vinculação do grupo e de permitir aos alunos passarem pela experiência do máximo de tarefas de composição possíveis.

As alunas deveram atender aos factos/questões/respostas e objetivos/ações desta cena, nomeadamente ao facto de família seguir a sua vida numa anestesia do faz de conta enquanto Gregor resiste as últimas horas até sucumbir por completo. Além disso deviam ponderar, novamente, “who does what, going where, when, facing in which direction, what level, going at what speed, and making contact with whom” (Burrows, 2010, p.155).

Foi-lhes também proposto que utilizassem um cânone tripartido, em que fosse o Pai a iniciar sempre a nova célula de movimento, mostrando-se revigorado, numa metamorfose inversamente proporcional, de um homem decrépito num homem vigoroso, que aparece reforçado face ao definhamento do filho (Citati, 2001; Robertson, 2004), ele que até então,

como aliás “[n]a estranhas famílias de Kafka (...) viv[ia] à custa do filho, pesando sobre ele como um monstruoso parasita que lhe consome, não apenas as forças, mas também o direito à existência” (Benjamin, 2016, p.256).

#### **f) Cena 6 – Post mortem**

Para concluir o espetáculo, todos os alunos se reuniram numa coreografia de grupo, maioritariamente um unísono com alguns apontamentos de contraste e uma mudança de direção entre as duas linhas do desenho espacial. Quanto ao material de que se constituiu, este gerou-se por todo o colectivo de alunos, passando três vezes por cada um deles a possibilidade de contribuir para o todo. Cada aluno devia repetir célula de movimento (quatro tempos) do colega anterior e deixar fluir naturalmente o movimento que lhe surgisse daí. O seu único estímulo deveria ser o movimento do colega anterior. Procurámos entender como o movimento pode, *per se*, gerar movimento, como se de um jogo de cumplicidade se se tratasse.

#### **IV) Outras notas**

No que diz respeito à música utilizada, e conforme Cd **Anexo IX**, debruçámo-nos na obra de Erik Satie. Juntamente com este compositor integrámos duas músicas do The Legendary Tigrerman, bem como recorremos a momentos de silêncio por ser “strong as any other material, and without them your audience will be exhausted” (Burrows, 2010, p.91). O silêncio que permitiu, para os mais despertos, o reconhecimento de outros sons, outros ruídos, da respiração dos bailarinos, do percutir do corpo e dos figurinos ou o incómodo de quem estava na audiência (Barros, 2013; Murray & Keefe, 2009). Ao introduzir o violoncelo quisemos testar com os alunos a forma como a fonte musical determina ou pelo menos condiciona a relação estabelecida entre a música, o espaço, os bailarinos e o público (Pavis, 2003).

Procurámos, assim, que a música assumisse uma função de caracterização da atmosfera, um “cenário acústico” (Pavis, 2003, p.133), mas não propriamente uma ilustração taxativa da ação, não havendo aliás uma representatividade direta e simétrica com o movimento, apenas criando um ambiente porque “the atmosphere created by sound or music can give the performance a sense of greater meaning, carried by the emotional landscape of what we hear” (Burrows, 2010, p.183).

No que diz respeito ao espaço, o espetáculo decorreu o Salão Ático do Coliseu do Porto, o qual arquitetonicamente não cumpre as tradicionais concepções de palco, antes sendo um

espaço aberto de forma semicircular com colunas largas a acompanhar essa forma, sem lugar definido para plateia, sem qualquer panejamento, sem linóleo. Contudo estas circunstâncias tornaram-se um desafio muito interessante. Partindo da proposição de Peter Brook (2008) de que basta alguém atravessar um espaço vazio para que já exista uma ação teatral naquilo que pode ser um espaço cénico, sem necessidade de rigorosamente mais nada, procurámos potenciar as características do espaço como oportunidades para o nosso trabalho, sem procurar quais quer outras. Defende o autor não ser preciso essa parafernália de adereços e cenários, como há no teatro por si classificado como do ‘aborrecimento mortal’, mas antes se devendo buscar a simplicidade e economia de meios e processos para se chegar ao essencial, tirando tudo o que está a mais. Deste modo, a definição do espaço cénico sai da necessidade das quatro paredes e integra-se em qualquer espaço, vazio que seja.

Assim, como cenário, recorreremos apenas às cadeiras que já estavam presentes no Salão, dispendo-as num semicírculo paralelo à estrutura arquitetónica, onde os alunos se sentavam sempre que não estivessem a dançar. Procurámos assim ilustrar a mediatização da desumanização, como se indiferentes andassem todos assistir a estes processos sentados nos sofás das suas casas, onde, por vezes, vão sendo chamados a intervir, podendo ir, podendo não ir, e indo, intervir como quiserem, como puderem, como conseguirem. O público, sensivelmente cem pessoas, estava sentado em cadeiras iguais completando esse semicírculo dos alunos.

Também neste espaço, existiam na parede do fundo treze quadros dispostos com retratos alheios à obra que estávamos a trabalhar. Na impossibilidade de os retirarmos, escolhemos com os alunos vários desenhos de Kafka e pedimos aos que se sentissem dotados dessa competência para desenharem também as suas representações da obra. Imprimimos tudo em grande escala e no dia da apresentação pública expusemo-los, por cima dos quadros originais, criando assim um contexto à obra e ao seu autor, simultaneamente motivando os alunos a participar com outra abordagem que não a dança.

Para desenho de luz, dispusemos de dois contras sem dimmers e de uma ribalta que colocámos no canto inferior direito, pelo que foram poucas as opções que nesta matéria podemos tomar.

Por fim, quanto aos figurinos, apesar de constituírem “muitas vezes o primeiro contacto, e a primeira impressão, do espectador do ator e da sua personagem” (Pavis, 2003, p.163), evitámos todos os adereços representativos. Procurámos um minimalismo que permitisse uma clara leitura do movimento, já que “[o] figurino é tão vestido pelo corpo quanto o corpo é vestido pelo figurino” (Pavis, 2003, p.164), na medida em que estes podem influenciar o próprio desempenho dos Intérpretes, alterando a projeção cénica do seu movimento. Com o

mínimo investimento por parte dos alunos, reutilizámos vários dos figurinos do nosso guarda-roupa pessoal, tendo a maioria os alunos uma camisa de botões, abotoados até ao último botão do colarinho, de cores preta, verde-seco ou branca e como parte de baixo, saias de grande roda ou calças, ambas pretas. Algumas alunas usaram vestidos compridos pretos. Desta forma conseguimos uma uniformidade dentro da diversidade, através da paleta de três tons e dos materiais utilizados. Os alunos dançaram com ténis calçados como elemento da sua identidade. Sua, do aluno e não da personagem. Fizemos esta escolha para criar um elemento de identificação dos alunos com a obra, porque ainda que tenha sido escrito no início do século XX, está a acontecer-nos a nós e agora. Por sua vez, optámos por trazer este elemento da identidade através dos sapatos, por ser também no texto isso uma referencia de identificação, pois se a Mãe tinha pantufas, o Gerente tinha sapatos de verniz e essa escolha de Kafka não foi inócua.

## 9. Anexos

### 9.1 Anexo I – Plano de Estudos Curso Profissional (Balleteatro, 2017)

Figura 1 - Plano de Estudos Curso Profissional de Intérprete em Dança Contemporânea

Área de formação	componente de formação	total de horas
Artística - Dança	Formação em contexto de trabalho	600
	Dança Contemporânea	470
	Ballet	470
	Oficinas de Dança	80
	Voz   Canto	80
Científica - Dança	História da Cultura e das Artes	200
	Psicologia e Sociologia	200
	Estudo do movimento	100
Sócio-Cultural	Educação Física	140
	Área de integração	220
	Inglês	220
	Português	320
	Tecnologias da informação e comunicação	100
	Total de horas do curso	3200

Figura 1 - Plano de Estudos Curso Profissional de Intérprete em Dança Contemporânea (balleteatro, 2017)

## 9.2 Anexo II – Programa da Disciplina Oficina de Dança (Balleteatro, 2006)



Figura 1- Primeira página do Programa da Oficina de Dança

# Parte I

## Orgânica Geral

### Índice:

	Página
1. Caracterização da Disciplina .....	2
2. Visão Geral do Programa .....	2
3. Competências a Desenvolver. ....	2
4. Orientações Metodológicas / Avaliação ....	3
5. Elenco Modular .....	3
6. Bibliografia .....	3

Figura 2 - Segunda página do Programa da Oficina de Dança

## 1. Caracterização da Disciplina

Esta disciplina aborda o fenómeno da criação coreográfica através da experimentação de diferentes metodologias e práticas da dança e da exploração de novas estratégias na construção do corpo dançante.

Procura-se preparar o aluno para a apreciação e criação coreográfica através de: trabalhos práticos e de análise crítica de obras de diversos estilos e correntes artísticas; exercícios que aprofundem a abordagem pessoal e o tipo de criatividade na criação coreográfica.

Considerado por muitos autores como o século da dança, o século XX apresenta-se como uma época excepcional na afirmação do carácter universal e plural da dança. Neste curso procede-se à exposição de um percurso com início no princípio do século de modo a evidenciar a diversidade de posicionamentos de criadores e respectivas implicações na redefinição do género ou da sua condição provisória e instável.

Para além dos aspectos teóricos e de análise da dança, serão desenvolvidos módulos sobre diversas práticas correntes de dança. O contacto e a experiência real e vivida como contributo mais directo para um conhecimento da dança.

Praticamente o programa pode ser apresentado a partir das diferentes relações:

Dança e Teoria; Dança e Movimento (análise e práticas); Dança e Teatro (dramaturgias e dramaturgias do corpo); Dança e Música (tempo); Dança e Arquitectura (espaço); Dança e Vídeo e Novas Tecnologias (medium).

## 2. Visão Geral do Programa

Módulo 1 – Corpo, Voz e Movimento: neste módulo pretende-se criar um contexto de explorações de consciencializações do corpo no seu complexo indivíduo e total

Módulo 2 – Improvisação: laboratório de improvisação como investigação em dança através do encontro a problemas e resoluções

Módulo 3 – Improvisação e Composição: trabalho ao nível de formulações e desconstruções ao nível coreográfico; composição nas suas implicações numéricas (duos, trios e grupos) e nos seus diferentes espaços de apresentação.

Módulo 4 - Poéticas coreográficas: abordagem prática e teórica a estilos e práticas de construção em dança através do estudo e exercício de trabalho de criadores seleccionados e também de repertório

Módulo 5 e 6 - Produção I e II: nestes dois módulos pretende-se criar um território onde o aluno contacte com diversas formas de abordagem e práticas da performance desde uma fase inicial isto é, entendendo o processo na sua completude.

## 3. Competências a Desenvolver

Desenvolver a compreensão do fenómeno da criação coreográfica, nas suas diferentes etapas e poéticas

Desenvolver as capacidades de criação coreográfica, com base nos conhecimentos sobre composição anteriormente adquiridos e na procura de novos desafios artísticos

Promover a compreensão e/ou domínio de diferentes elementos de análise do objecto artístico

Problematicar o corpo dançante e explorar metodologias que visem a sua inscrição no processo criativo

Desenvolver um projecto coreográfico

Conhecer e identificar as diferentes componentes de apreciação estética de uma composição coreográfica.

Reconhecer a diversidade de posicionamentos de criadores e respectivas implicações na redefinição de género.

Compor estudos coreográficos com base em temas diversos.

Conceber e desenvolver um projecto em dança

Figura 3 - Terceira página do Programa da Oficina de Dança

#### 4. Orientações Metodológicas / Avaliação

A nível organizativo a disciplina funcionará de acordo com um plano global de espectáculos e actividades. Pode por isso, ser variável apesar de se pensar em concentrar entre a segunda metade do primeiro ano e a primeira metade do terceiro ano. As aulas desenvolvem-se segundo uma prática onde se explorem materiais coreográficos e técnicas de composição e através de: exercícios; propostas de desenvolvimento criativo; sessões expositivas (vídeos e registos videográficos, slides, etc.). Para além da avaliação contínua os estudantes serão solicitadas, em função de cada módulo, aos alunos as seguintes tarefas e que contribuirão para a avaliação final:

- a) Apresentação de estudos coreográficos e performances durante as aulas
- b) Elaboração de um projecto coreográfico e respectiva apresentação com suporte de um dossier de percurso
- c) Relatório de trabalho desenvolvido em projecto

#### 5. Elenco Modular

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	Corpo, Voz e Movimento	20
2	Improvisação	20
3	Improvisação e Composição	20
4	Poéticas coreográficas	20
5	Produção I	30
6	Produção II	30

#### 6. Bibliografia

- Adshead, Janet (ed.), *Dance Analysis: Theory and Practice*, Londres, Dance Books Ltd., 1988
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers: Post-Modern Dance*. Middletown, CT: Wesleyan University
- Beatty, P. (1985). *Form without formula: A concise guide to the choreographic process*. Toronto: Press of Terpsichore. (Biblioteca FMH 167219).
- Blom, L. A. e Chaplin, L. T. (1986). *The intimate act of choreography*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh. (Biblioteca FMH 16893)
- Campbell, Patrick, *Analysing Performance*, Manchester University Press, 1996
- Copeland, Roger e Marshall Cohen, *What is Dance*, Oxford, Oxford University Press, 1983
- Foster, S. L., *Reading dancing:bodies and subjects in contemporary american dance*, Univ. California Press, Berkeley, 1986
- Goldberg, R., *Performance Art*, World of Art series, ed. de 1988
- Horst, L. e Russell, C. (1961), *Modern dance forms: In relation to other arts*, Nova Iorque: Ronald . (Biblioteca FMH 18087).

Figura 4 - Quarta página do Programa da Oficina de Dança

INTÉRPRETE DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

- Laban, Rudolph, *Mastery of Movement*, MacDonald & Evans, 1960  
Loupe, Laurence, *Poétique de la Danse Contemporaine*, Contredanse, 1997  
Macara, A. (1987). *Colectânea: Composição coreográfica*, Lisboa: UTL-ISEF. (Biblioteca FMH 16342)  
Smith, Jacqueline, *Dance Composition*, Surrey, 1980
- Tucherman, Ieda, *Breve história do corpo e de seus monstros*, Vega, Lisboa, 1999  
Tufnell, M. e Crickmay, C. (1993) *Body space image: Notes towards improvisation and performance*.  
Londres: Dance Books  
Vaccarino, Elisa, *La Musa dello Schermo Freddo (videodanza, computer e robot)*, Costa & Nolan,  
Genova, 1996  
Wallis, Brian, ed., *Art After Modernism – rethinking representation*, publi. The New Museum of  
Contemporary Art, N.Y., e David R. Godine, Mass., 1984
2. Revistas da especialidade  
*Dance Research*, Londres  
*Nouvelles de Danse*, Contredanse, Bélgica

Figura 5 - Quinta página do Programa da Oficina de Dança

## Parte II

# Módulos

### Índice:

	Página
Módulo 1 Corpo, Voz e movimento	6
Módulo 2 Improvisação	7
Módulo 3 Improvisação e composição	8
Módulo 4 Poéticas coreográficas	9
Módulo 5 Produção I	10
Módulo 6 Produção II	11

## MÓDULO 1

### Corpo, Voz e Movimento

Duração de Referência: 20 horas

#### 1. Apresentação

Sendo de natureza prática e vivencial o módulo tem por base no entanto um suporte teórico indispensável à compreensão e integração de conhecimentos relativos às diversas abordagens do corpo: na sua dimensão perceptivo-cinética, quinestésica, expressiva e relacional. Alguma teoria que permita analisar o complexo-corpo através de diversas práticas.

Do ponto de vista prático este módulo deve fornecer um primeiro nível de conhecimento do corpo na sua complexidade e relação com o indivíduo em causa. A dança terá aqui um lugar privilegiado.

#### 2. Objectivos de Aprendizagem

- Consciencializar limites e capacidades do corpo, do seu alinhamento e ajuste postural, articular, da respiração, graus de tonicidade
- Vivenciar actividades expressivas do corpo, incluindo voz, e as possibilidades de comunicação não verbal

#### 3. Âmbito dos Conteúdos

- Consciencialização corporal, dos apoios, do eixo, da cintura, da postura, do equilíbrio estático e dinâmico
- Consciencialização da respiração fisiológica completa, controlo da respiração em acção.
- Qualidade de movimento e técnicas de dança
- Uso da voz na sua vertente instrumento e plástica e na vertente textual e do sentido

#### 4. Bibliografia / Outros Recursos

- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers: Post-Modern Dance*, Middletown, CT: Wesleyan University
- Goldberg, R.. *Performance Art, World of Art series*, ed. de 1988
- Laban, Rudolph, *Mastery of Movement*, MacDonald & Evans, 1960
- Tucherman, Ieda, *Breve história do corpo e de seus monstros*, Vega, Lisboa, 1999
- Visionamento de material visual de criadores nas áreas da performance e da dança-teatro

Figura 7 - Sétima página do Programa da Oficina de Dança

## MÓDULO 2

### Improvisação

Duração de Referência: 20 horas

#### 1. Apresentação

Este módulo abre-se a uma série de experimentações que desenvolvam a criatividade ao nível de respostas físicas. O módulo passa portanto por explorações que concernam o movimento criativo e abordagem às mais diversas técnicas da dança teatral ocidental e outras; expressão corporal e senso-percepção e "eulonia".

#### 2. Objectivos de Aprendizagem

- Desenvolver o potencial criativo através do descondicionamento do gesto, da improvisação e interpretação
- Desenvolver técnicas de jogo e de composição em tempo real e em repetição
- Consciencializar o movimento, o gesto, a acção, enquanto experiência e enquanto construção
- Dominar o fazer do movimento na relação espaço-tempo

#### 3. Âmbito dos Conteúdos

- Exploração do movimento à improvisação
- Noção de estrutura
- Sensibilidade aos mais diversos estímulos, selecção e organização dos movimentos ou acções produzidas
- Lógica de composição instantânea e em revisão e repetição
- Ritmo e musicalidade.
- Jogo e Dramaturgias do movimento: as regras, a concentração e atenção, percepção e imaginação - O espaço e suas possibilidades

#### 4. Bibliografia / Outros Recursos

Tufnell, M. e Crickmay, C. (1993) Body space image: Notes towards improvisation and performance, Londres: Dance Books

Visionamento de vídeos com Steve Paxton

Figura 8 - Oitava página do Programa da Oficina de Dança

## MÓDULO 3

## Improvisação e Composição

Duração de Referência: 20 horas

## 1. Apresentação

Com este módulo pretende-se colocar o aluno no território da construção e da comunicação através da dança. Assim o módulo passa pela experiência à formulação do esquema, pelo tratamento das matérias à formulação de hipóteses de ações ou de escritas corporais. E ainda pelo trabalho com elementos e pela construção das matérias e das relações. Procura-se preparar o aluno para a apreciação e criação coreográfica através de: trabalhos práticos e de análise crítica de obras de diversos estilos e correntes artísticas; exercícios que aprofundem a abordagem pessoal e o tipo de criatividade na criação coreográfica.

## 2. Objectivos de Aprendizagem

- Compor estudos coreográficos com base em temas diversos.
- Criar uma coreografia.
- Conhecer e identificar as diferentes componentes de apreciação estética de uma composição coreográfica.
- Reconhecer a diversidade de posicionamentos de criadores e respectivas implicações na redefinição de género.

## 3. Âmbito dos Conteúdos

- Elementos materiais da composição- o(s) corpo(s), espaço cénico e unidades espaciais, leitura do tempo - unidades temporais, as relações
- Noções de composição coreográfica -Tema e motivo, unidade, variedade e desenvolvimento lógico, proporções e equilíbrio, forma e conteúdo
- Métodos de tratamento dos materiais - desenvolvimento do motivo, repetição, contrastes e variedade, fraseamento, momentos altos e clímax, métodos importados da música
- Exploração de diferentes métodos de composição coreográfica
- Composição coreográfica nas suas implicações numéricas (duos, trios e grupos) e nos seus diferentes espaços de apresentação.

## 4. Bibliografia / Outros Recursos

- Beatty, P. (1985). *Form without formula: A concise guide to the choreographic process*. Toronto: Press of Tensichore. (Biblioteca FMH 167219).
- Blom, L. A. e Chaplin, L. T. (1986). *The intimate act of choreography*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh. (Biblioteca FMH 16893)
- Macara, A. (1987). *Colectânea: Composição coreográfica*, Lisboa: UTL-ISEF. (Biblioteca FMH 16342)
- Smith, Jacqueline, *Dance Composition*, Surrey, 1980

## MÓDULO 4

## Poéticas Coreográficas

Duração de Referência: 20 horas

## 1. Apresentação

O século XX foi extremamente rico na multiplicidade de abordagens à coreografia. Desde a apropriação da performance ao uso das tecnologias nas construções de um corpo dançante, a noção de coreografia só pode ser entendida na sua relação com o corpo em transformação e num contexto relacional e transdisciplinar. As implicações estéticas e teóricas são profundas e que se pretendem entender através do estudo de criadores seleccionados.

## 2. Objectivos de Aprendizagem

- Desenvolver a compreensão do fenómeno da criação coreográfica, nas suas diferentes etapas e poéticas
- Desenvolver as capacidades de criação coreográfica, com base nos conhecimentos sobre composição anteriormente adquiridos e na procura de novos desafios artísticos
- Promover a compreensão e/ou domínio de diferentes elementos de análise do objecto artístico

## 3. Âmbito dos Conteúdos

- Trabalho de repertório da dança contemporânea. A selecção dos criadores deverá ser ponderada na relação com a qualidade performativa dos alunos. Sugerem-se criadores mais relevantes a partir dos anos setenta do século XX até aos nossos dias.
- Reescrita de movimento a partir da análise da composição e de poéticas de diversos autores.
- Composição e estudos coreográficos com base no reconhecimento e diversidade de posicionamentos de criadores e respectivas implicações na redefinição de género.

## 4. Bibliografia / Outros Recursos

- Adshead, Janet (ed.), *Dance Analysis: Theory and Practice*, Londres, Dance Books Ltd., 1988  
 Campbell, Patrick, *Analysing Performance*, Manchester University Press, 1996  
 Copeland, Roger e Marshall Cohen, *What is Dance*, Oxford, Oxford University Press, 1983  
 Foster, S. L., *Reading dancing:bodies and subjects in contemporary american dance*, Univ. California Press, Berkeley, 1986  
 Horst, L. e Russell, C. (1961), *Modern dance forms: In relation to other arts*, Nova Iorque: Ronald . (Biblioteca FMH 18087).  
 Louppe, Laurence, *Poétique de la Danse Contemporaine*, Contredanse, 1997  
 Vaccarino, Elisa, *La Musa dello Schermo Freddo (videodanza, computer e robot)*, Costa & Nolan, Genova, 1996  
 Wallis, Brian, ed., *Art After Modernism – rethinking representation*, publ. The New Museum of Contemporary Art, N.Y., e David R. Godine, Mass., 1984

Figura 10 - Décima página do Programa da Oficina de Dança

## MÓDULO 5

### Produção I

Duração de Referência: 30 horas

#### 1. Apresentação

O módulo "produção I" trata-se de um módulo com maior abertura ao nível de conteúdos programáticos. A razão prende-se com uma perspectiva pragmática de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, resultante de trabalho directo com criadores convidados, o módulo é subjectivo e variável. O trabalho deve desenvolver-se seguindo orientações de criadores que a escola considera relevantes para a formação dos seus alunos ao mesmo tempo que os coloca no território da profissão. O trabalho permite que o aluno se confronte directamente com o público preparando-o para a sua profissão.

#### 2. Objectivos de Aprendizagem

- Conhecer e dominar sistemas e técnicas corporais de comunicação em dança
- Conhecer e fundamentar perspectivas contemporâneas de criação e apreciação em dança
- Planificar e avaliar actividades e projectos no âmbito da interpretação e de criação
- Desenvolver capacidades performativas e práticas de espectáculo

#### 3. Âmbito dos Conteúdos

O programa deste módulo é variável e flexível porque está estritamente dependente de uma proposta concreta que o criador ou orientador apresenta. Contudo, esta flexibilidade deve ter como matriz orientadora a passagem por abordagens diferenciadas desde as mais improvisativas até às lógicas de construção mais compositiva. Assim, o plano regulador deve ser realizado a partir de uma visão global do curso e não da disciplina.

#### 4. Bibliografia / Outros Recursos

Visionamento de obras de criadores que vão trabalhar na prática com os alunos.  
Visionamento de obras e autores afins ou que possam complementar a formação neste módulo

Figura 11 - Décima primeira página do Programa da Oficina de Dança

## MÓDULO 6

### Produção II

Duração de Referência: 30 horas

#### 1. Apresentação

Na continuidade de objectivos principais da Produção I, este módulo mantém a sua abertura ao nível de conteúdos programáticos e da sua subjectividade. O trabalho de criadores ou orientadores que visa a construção de um objecto para apresentação pública deve aqui ser diferenciada do módulo anterior e de preferência complementá-la.

#### 2. Objectivos de Aprendizagem

- Conhecer e dominar sistemas e técnicas corporais de comunicação em dança
- Conhecer e fundamentar perspectivas contemporâneas de criação e apreciação em dança
- Planificar e avaliar actividades e projectos no âmbito da interpretação e de criação
- Desenvolver capacidades performativas e práticas de espectáculo

#### 3. Âmbito dos Conteúdos

Como em "Produção I" o programa deste módulo é variável e flexível porque está estritamente dependente de uma proposta concreta que o criador ou orientador apresenta. A sequência para uma Produção II deve ser planificada em função do trabalho desenvolvido em "Produção I". Para além de estratégias de composição e de tratamento do corpo na dança, a "Produção II" deve ser também avaliada e diferenciada nas tipologias de espaços de performance (dos teatro aos site-specific) ou das relações público-privado.

#### 4. Bibliografia / Outros Recursos

Visionamento de obras de criadores que vão trabalhar na prática com os alunos.  
Visionamento de obras e autores afins ou que possam complementar a formação neste módulo.

Figura 12 - Décima segunda página do Programa da Oficina de Dança



## 9.4 Anexo IV – Espaço (Fazenda, 2012)

Figura 1 – O corpo no espaço: direções, níveis, extensões e percursos

**Quadro 2.2 – O corpo no espaço: direções, níveis, extensões e percursos**

<p><b>direções</b> (26 direções básicas ou diametrais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– frente</li> <li>– trás</li> <li>– esquerda</li> <li>– direita</li> <li>– cima</li> <li>– baixo</li> <li>– direita-frente</li> <li>– direita-trás</li> <li>– direita-cima</li> <li>– direita-baixo</li> <li>– esquerda-frente</li> <li>– esquerda-trás</li> <li>– esquerda-cima</li> <li>– esquerda-baixo</li> <li>– frente-cima</li> <li>– frente-baixo</li> <li>– trás-cima</li> <li>– trás-baixo</li> <li>– cima-direita-frente</li> <li>– cima-direita-trás</li> <li>– cima-esquerda-frente</li> <li>– cima-esquerda-trás</li> <li>– baixo-direita-frente</li> <li>– baixo-direita-trás</li> <li>– baixo-esquerda-frente</li> <li>– baixo-esquerda-trás</li> </ul>
<p><b>níveis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– alto (refere-se ao espaço à altura das mãos, quando estas estão elevadas acima da cabeça)</li> <li>– médio (meia-altura do corpo, ao nível da cintura)</li> <li>– baixo (perto das pernas e no chão)</li> </ul>
<p><b>extensões</b></p>	<p>perto – normal – longe pequeno – normal – grande</p>
<p><b>percursos</b> (são as ligações entre duas posições do corpo no espaço)</p>	<p>direito – angular – curvo</p>

Figura 1- O corpo no espaço: direções, níveis, extensões e percursos (Fazenda, 2012, p.87).

9.5 Anexo V – Cartaz A Metamorfose

Figura 1 – Cartaz A Metamorfose



Figura 1 - Cartaz A Metamorfose

## 9.6 Anexo VI – Folha de Sala A *Metamorfose*

Figura 1 – Folha de Sala A *Metamorfose*

EQUIPA BALLETEATRO ESCOLA PROFISSIONAL

Isabel Barros | Né Barros  
Direção Artística

Alexandrina Pinto  
Direção Pedagógica

José Paulo Sousa  
Administrativo e Financeiro

Patrícia do Vale  
Centro de Documentação e Comunicação

Joana Amorim  
Produção Executiva

Madalena Figueiredo  
Secretaria

Ana Maria Pinto | Mário Mota  
Auxiliares

Alexandrina Pinto | Ana Camões | Augusto Rodrigues  
| Augusto Rodrigues | Bruno Marques | Carlos Silva |  
Daniel Amaro | Elisabete Magalhães | Filipa Machado  
| Flávio Rodrigues | Jordann Santos | José Álvaro  
Correia | Luís Mestre | Luísa Coutinho | Mafalda  
Ferreira | Mafalda Soares | Miguel Peixoto | Mónica  
Pais | Nuno M. Cardoso | Paula Moreno | Pedro  
Almendra | Pedro Henrique | Roberto Merino | Sónia  
Cunha | Susana Otero  
Corpo Docente

Andrea Conangla | Andresa Soares | Cristina Planas  
Leitão | Felix Lozano | Francisco Pessanha | Gonçalo  
Amorim | Joana Castro | Joana von Mayer Trindade |  
Joclécio Azevedo | Jorge Gonçalves | Jorge Loureiro  
| Jorge Queijo | Mafalda Lencastre | Manuel Tur |  
Marta Freitas | Martim Pedroso | Miguel Bonneville |  
Pedro Carvalho | Pedro Penim | Pedro Prazeres |  
Simão do Vale | Teresa Lima  
Professores Convidados

+INFO: [escolaprofissional@balleteatro.pt](mailto:escolaprofissional@balleteatro.pt) | T 222 038  
971 / M 938 076 613 | [www.balleteatro.pt](http://www.balleteatro.pt)



COLISEU  
PORTO

**balleteatro** ESCOLA  
PROFISSIONAL

# **METAMORFOSE**

**A PARTIR DE FRANZ KAFKA**

**DIREÇÃO RITA SARAIVA GRADE**

**19 MAI | 19H**

**SALA DOIS | COLISEU PORTO**

Figura 1 - Folha de sala A *Metamorfose* Página 1

## Figura 2 – Folha de Sala *A Metamorfose*

Gregor Samsa, protagonista de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, está numa perda progressiva de características intrínsecas ao Ser Humano. Um processo contínuo de Desumanização provocado por uma relação laboral de exploração e pelo elo familiar degenerado. A sua luta diária pela sobrevivência e crescente enclausuramento serviu-nos tanto de moldura dramática quanto de ponto de partida para uma reflexão paralela. O que nos está hoje a Desumanizar e onde encerramos os corpos que não nos convêm? De que estamos dispostos a abdicar para assistir à mediatização deste processo? Quanto de Gregor Samsa vamos permitir que exista em nós?

Coreografia e direção artística

**Rita Saraiva Grade**

### **Interpretação**

Gregor Samsa **Liliana Pereira**

Pai **Francisca Pinto**

Irmã **Susana Carvalho**

Mãe **Daniela Dias**

Criada **Ana Filipa Rodrigues**

Gerente **Marco Tavares e Alexandre Tavares**

Rapariga da Moldura **Carolina Martins**

Colegas de trabalho **Inês Moreira,**

**Mariana Soares, Sofia Freitas e Sérgio Teixeira**

3 Hóspedes **Ana Rita Milheiro, Beatriz**

**França, Sofia Passos**

Violoncelista **Bárbara Rodrigues**

**[Alunos do 1.º ano do Curso de Dança]**

Música **Erik Satie, The Lengendar**

**Tigerman**

Cenografia e Figurinos **Rita Saraiva Grade**

Técnico **Pedro Delfim**

Produção **Joana Amorim**

Duração **1 hora aprox**

**M 12 anos**

**Rita Saraiva Grade** nasceu a 21 de Fevereiro de 1988, em Coimbra. Actualmente é mestranda da Escola Superior de Dança – Lisboa e estagiária no Balletteatro Escola Profissional – Porto.

Iniciou os seus estudos em Dança no Colégio Rainha Santa Isabel, de 1992 a 2006. Em 1995, em simultâneo, passou a integrar as classes de ballet da Escola de Dança de Coimbra Palmira Camargo, onde se manteve até 2008. Em 2000 foi aluna da Professora Sofia Abraços nas suas aulas de Flamenco. Também em 2000 frequentou o Atelier de Bailado Clássico num protocolo do Teatro Académico Gil Vicente de Coimbra e o Ballet Nacional Russo. Em 2009 estudou na escola de artes do espectáculo Max Ballet Academy, em Florença, com o Professor Massimiliano Terranova tendo ainda frequentado as aulas de preparação física para bailarinos, ginástica postural e stretching na Scuola di Danza Studio A, também em Florença.

Em 2012/2013 frequentou as aulas de Advanced 1 na Academia de Bailado de Coimbra e as aulas de Dança Contemporânea no Conservatório de Dança de Coimbra. Em 2014/2015 participou nas Oficinas de Artes I (Dança e Teatro) e Artes III (Música) do Curso de Estudos Artísticos, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Participou em vários estágios e seminários de Ballet Clássico, Dança Contemporânea, Barra de Chão e Dança do Ventre.

Em 2008 fundou a Escola de Dança Rita Grade, onde lecciona técnica de dança clássica, técnica de dança contemporânea e dança criativa. A EDRG tem parcerias com a Casa das Artes Bissaya Barreto, Externato João XXIII, Centro Social Torres do Mondego, Escola de Antuzede e Instituto Educativo de Lordemão. Em simultâneo, desenvolve um trabalho de composição coreográfica para o COLECTIVO, apresentando o seu trabalho em várias salas de espetáculo.

Em 2015/2016 completou o Curso de História da Dança da Companhia Nacional de Bailado.

Em 2017 realizou o Curso de formação contínua para Professores de Dança, na Accademia Teatro alla Scala, em Milão.

## 9.7 Anexo VII – Registo Fotográfico *A Metamorfose*

**Figura 1 – Solo Gregor**



Figura 1 - Ato I, 1.ª cena

**Figura 2 – Solo Gregor**



Figura 2 - Ato I, 1.ª cena

**Figura 3 – Solo Gregor**



Figura 3 - Ato I, 1.ª cena

**Figura 4 - Solo Gerente**



Figura 4 - Ato I, 2.ª cena

**Figura 5 – Quarteto Pai, Mãe, Gregor e Gerente**



Figura 5 - Ato I, 2.ª cena

**Figura 6 – Trabalhadores Explorados**



Figura 6 - Ato I, 3.ª cena

**Figura 7 – Trabalhadores explorados**



Figura 7 - Ato I, 3.ª cena

**Figura 8 – Criada**



Figura 8 - Ato II, 3.ª cena

**Figura 9 – Padronização estética**



Figura 9 - Ato II, 4.ª cena

**Figura 10 – Padronização estética**



Figura 10 - Ato II, 4.ª cena

**Figura 11 – Solo Irmã**



Figura 11 - Ato II, 5.ª cena

**Figura12 – Dueto Irmã e Mãe**



Figura 12 - Ato II, 6.ª cena

**Figura 13 – Trio Irmã, Mãe e Gregor**



Figura 13 - Ato II, 7.ª cena

**Figura 14 - Violoncelo**



Figura 14 - Ato III, 4.ª cena

**Figura 15 – Quarteto Pai, Mãe, Irmã, Gregor**



Figura 15 - Ato III, 5.ª cena

**Figura 16 – Quarteto Pai, Mãe, Irmã, Gregor**



Figura 16 - Ato III, 5.ª cena

**Figura 17 - Post mortem**



Figura 17 - Ato III, 6.ª cena

**Figura 18 – Post mortem**



Figura 18 - Ato III, 6.ª cena

**Figura 19 – Post Mortem**



Figura 19 - Ato III, 6.ª cena

## 9.8 Anexo VIII – Registo Fílmico do Espetáculo

## 9.9 Anexo IX - CD A *Metamorfose*