



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**Uma abordagem exploratória à Improvisação na aula de Dança
Contemporânea com os alunos do 11º ano da Escola Profissional do
Balleteatro**

Ana Ester Pimenta Pereira Ribeiro

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

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

julho, 2024



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**Uma abordagem exploratória à Improvisação na aula de Dança
Contemporânea com os alunos do 11º ano da Escola Profissional do
Balletatro**

Ana Ester Pimenta Pereira Ribeiro

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

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

julho, 2024

“(…) the foundation for dance training should be physical investigation of the body as it is - our capacities and qualities, all possibilities of moving, emoting and creating forms in space and time.”

(Bales & Nettle-Fiol, 2008, p.132)

AGRADECIMENTOS

Ao Balleteatro pela agradável recepção, como sempre. Um agradecimento especial à Alexandrina Pinto e à professora Elisabete Magalhães que me acompanharam.

Aos alunos do 11º ano pela fantástica energia durante o período do Estágio.

Aos músicos participantes que fizeram desta uma experiência artística e pedagógica sem igual.

Aos meus colegas e professores do Mestrado que pela sua experiência me motivaram, e àqueles que se interessaram em ouvir-me falar sobre os meus dilemas e anseios sobre e pela Dança.

Às minhas orientadoras, Isabel Duarte e Sylvia Rijmer, que desde a Licenciatura me inspiram como pessoas, artistas e professoras. Agradeço pela vossa generosidade, paciência e apoio ao longo destes dois anos de finalização do Mestrado.

À minha família que aguardou ainda mais ansiosamente pela finalização deste curso.

Aos amigos que não desistiram de me perguntar e curiosos me incentivaram a prosseguir.

A Deus, que me criou e deu a generosa possibilidade de me mover, dançar, sentir, ver e ouvir.

RESUMO

Este relatório, escrito no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, seguiu as normas e regulamentos deste mesmo Curso definidos pela Escola Superior de Dança e pelo Instituto Politécnico de Lisboa.

O estágio foi implementado na Escola Profissional do Balletatro, no Porto, aos alunos do 11º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, durante o ano letivo de 2022/2023. A ação pedagógica desenvolveu-se a partir de diversas estratégias e ideias da Dança Contemporânea especificamente sobre a Improvisação, tendo como base a revisão da literatura sobre o tema. Aprofundou-se a intervenção, na aula de Dança, na aplicação do formato de Improvisação *Continuous Feed In* referido pelas autoras Lynne Anne Blom e L. Tarin Chaplin, e numa prática de Co-ensino com músicos que proporcionaram uma experiência pedagógica com recurso à Música ao vivo.

A metodologia de Investigação-Ação orientou a nossa abordagem teórico-prática permitindo-nos, através da recolha de dados, adaptar, melhorar e transformar a nossa intervenção pedagógica tendo em vista o progresso da nossa investigação e as necessidades artísticas, criativas e técnicas dos alunos do 11º ano. Os dados recolhidos através do diário de bordo, das gravações audiovisuais e dos questionários, serviram para amplificar a nossa perceção sobre as metodologias e as estratégias utilizadas em aula e o seu impacto para com os alunos.

Com a análise e a reflexão final percebemos que a estrutura da nossa aula e as metodologias e ferramentas aplicadas podem ser replicáveis em outros contextos e nas nossas futuras práticas pedagógicas. Concluimos constatando resultados positivos na aprendizagem dos alunos em Dança Contemporânea, nomeadamente no desenvolvimento de uma relação mais investigativa e criativa com a Improvisação de movimento, e de uma relação mais consciente e profunda com a Música e a Música ao vivo. Propomos ainda, brevemente, um pensar curricular sobre o Referencial de Formação do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, no que toca à inserção de uma nova Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD) de Música.

Palavras-chave: Dança Contemporânea, Estratégias de Ensino em Dança, Improvisação, Música, Co-ensino

ABSTRACT

This report, written as part of the Master's Degree in Dance Teaching, follows the rules and regulations of the course defined by the Escola Superior de Dança and the Instituto Politécnico de Lisboa.

The internship took place at the Escola Profissional do Balletatro, in Porto, for students in the 11th year of the Professional Contemporary Dance Interpreter Course, during the 2022/2023 academic year. The pedagogical action was based on various strategies and ideas from Contemporary Dance, specifically Improvisation, drawing on the review of literature on this subject. The intervention was deepened, in the dance class, by applying the Continuous Feed In improvisation format mentioned by the authors Lynne Anne Blom and L. Tarin Chaplin, and in a co-teaching practice with musicians who provided a pedagogical experience using live music.

The Action Research methodology guided our theoretical-practical approach, allowing us, through data collection, to adapt, improve and transform our pedagogical intervention in view of the progress of our research and the artistic, creative and technical needs of the 11th grade students. The data collected through the logbook, audiovisual recordings and questionnaires served to amplify our perception of the methodologies and strategies used in class and their impact on the students.

From the analysis and final reflection, we realized that the structure of our class and the methodologies and tools applied can be replicated in other contexts and in our future teaching practices. We concluded by noting positive results in the students' learning in Contemporary Dance, namely in the development of a more investigative and creative relationship with movement improvisation, and a more conscious and profound relationship with Music and live music. We also suggest, briefly, a curricular reflection on the Referential of Training of the Professional Course of Contemporary Dance Interpreter, with regard to the insertion of a new Short Duration Training Unit (UFCD) concerning Music.

Keywords: Contemporary Dance, Dance Teaching Strategies, Improvisation, Music, Co-teaching

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O trabalho apresentado de seguida está escrito de acordo com as normas de estilo e redação da Escola Superior de Dança. Ao longo do documento decidimos apresentar em rodapé a tradução das citações em idioma estrangeiro. Optámos também por utilizar diversos termos em inglês mantendo-nos fiéis à designação original dos autores, apresentando a respetiva tradução em rodapé na primeira vez que são referidos.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
NOTAS INTRODUTÓRIAS	VI
INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO GERAL	2
1. Caracterização da instituição de acolhimento: Balleteatro	2
1.1. Escola Profissional	3
2. Objetivos do Estágio	4
2.1. Objetivos específicos	4
II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Dança Contemporânea: A Dança Teatral nos dias de hoje	6
2. A Improvisação na Dança Teatral: Breve contextualização	10
2.1. A abordagem de Improvisação na Dança de acordo com Lynne Blom e Tarin Chaplin	12
2.2. Breve exposição de duas práticas na Dança Contemporânea: Lance Gries e Anouk Van Dijk	15
2.3. A Prática da Improvisação de acordo com dois coreógrafos da Dança Contemporânea: William Forsythe e Jonathan Burrows	19
3. O Contexto: O Ensino da Dança Contemporânea	24
3.1. A Adolescência	28
3.2. A colaboração: Co-ensino	29
3.3. A aula de Dança e o acompanhamento musical	31

3.4. A criação de um lugar para a colaboração através da Improvisação	36
4. Definição de conceitos para a Improvisação	37
4.1. Corpo.....	37
4.2. Espaço	39
4.3. Tempo	40
4.4. Relação.....	41
III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	42
1. Investigação-Ação.....	42
1.1. Instrumentos de recolha de dados	43
1.2. Caracterização das turmas.....	44
2. Plano de Ação	45
IV - ESTÁGIO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	47
1. Observação Estruturada	47
2. Participação Acompanhada.....	50
3. Lecionação Supervisionada	54
3.1. Bloco 1	55
3.2. Bloco 2	63
3.3. Bloco 3.....	73
V- REFLEXÃO FINAL.....	81
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
VII - APÊNDICES	i
Apêndice A – Definição dos aspetos a observar durante a 1ª fase do Estágio	i
Apêndice B – Grelhas de observação da 1ª fase do Estágio	ii

Apêndice C – Tabelas e figuras complementares	vi
Apêndice D – Diário de bordo da Participação Acompanhada	ix
Apêndice E – Suporte escrito à aula na Participação Acompanhada.....	xxi
Apêndice F – Diário de bordo da Lecionação Supervisionada.....	xxiii
Apêndice G – Objetivos dos exercícios	lvi
Apêndice H – Suporte escrito à aula na Lecionação Supervisionada.....	lviii
Apêndice I – Breve biografia dos músicos	lx
Apêndice J – Respostas ao questionário online	lxii
Apêndice K – Respostas ao questionário I em papel	lxv
Apêndice L – Consentimento livre e informado: alunos	lxix
Apêndice M – Declaração de cedência de direitos de imagem/audiovisual: alunos	lxx
Apêndice N – Consentimento livre e informado: músicos	lxxi
Apêndice O – Declaração de cedência de direitos de imagem/audiovisual: músicos	lxxii
Apêndice P – Gravações audiovisuais.....	lxxiii
ANEXOS.....	lxxvi
Anexo A – Cubo pela Trisha Brown: trabalho coreográfico ‘Locus’	lxxvi
Anexo B – Referencial de formação: Curso Profissional Intérprete de Dança Contemporânea	lxxvii
Anexo C – Regulamento do Estágio.....	lxxxii

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese dos conceitos-ideias sobre a Improvisação.....	23
Tabela 2. As várias fases do estágio e os diversos instrumentos de recolha de dados.....	46
Tabela 3. Escolha e atividade do aluno e da estagiária nos exercícios do bloco 1.....	62
Tabela 4. Aspetos que contribuíram para a motivação dos alunos - Workshop 1	75
Tabela 5. Respostas dos alunos à questão 2 - Workshop 1	76
Tabela 6. Respostas dos alunos à questão 2.1. - Workshop 1	76
Tabela C1. Organização das aulas na fase de Participação Acompanhada: Exploração da frase coreográfica	vi
Tabela C2. Distribuição dos exercícios do bloco 1 - Lecionação Supervisionada	vii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Os tipos de ensino na aula de Dança Contemporânea.....	27
Figura C1. Score final - Observar, Acolher, Modificar	viii

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança em Lisboa. O objeto deste relatório foi o Estágio concretizado na Escola Profissional do Balleteatro, no Porto, na aula de Dança Contemporânea, com os alunos do 11º ano, entre janeiro e julho de 2023.

Pretendeu-se, através da metodologia de Investigação-Ação, rever a literatura existente sobre a temática da Improvisação na Dança e implementar, na aula de Dança Contemporânea, uma abordagem exploratória à Improvisação recorrendo a diversas ferramentas e conceitos encontrados na revisão da literatura. Intencionou-se também relacionar a prática da Improvisação em Dança com a Música ao vivo, através da presença de músicos-professores que em estratégia de Co-ensino complementaram a aula de Dança Contemporânea com conhecimento teórico-prático advindo de outra área artística, a Música.

Esta proposta de estágio regeu-se pelo Regulamento de Estágio do Mestrado em Ensino de Dança (Anexo C, deste relatório), no que se refere às várias fases de intervenção pedagógica (i.e., observação estruturada, participação acompanhada e lecionação supervisionada), e seguiu a metodologia da Investigação-ação com os seus processos cíclicos de ação-reflexão. Os instrumentos utilizados para recolher os dados das práticas implementadas foram o diário de bordo, a grelha de observação, o questionário e a gravação audiovisual. O seguinte Relatório encontra-se organizado em cinco capítulos:

O capítulo I pretende enquadrar o estágio no seu contexto de implementação (a instituição de acolhimento) e a Investigação-ação com os seus objetivos gerais e específicos.

O capítulo II recorre a uma revisão da literatura para enquadrar teoricamente os nossos temas de investigação, culminando com a definição de quatro conceitos orientadores à nossa prática.

O capítulo III aborda a metodologia utilizada, a Investigação-ação, apresentando os instrumentos usados para a recolha dos dados e o plano de ação nas diversas fases do estágio.

O capítulo IV descreve cada uma das fases do estágio quanto à abordagem pedagógica, e analisa os dados recolhidos retirando variadas conclusões quanto à nossa prática pedagógica e à aprendizagem dos alunos.

O capítulo V conclui com uma reflexão mais geral sobre o estágio, propondo ações futuras.

Por fim, o relatório é finalizado com as Referências Bibliográficas.

I - ENQUADRAMENTO GERAL

Neste capítulo discorreremos sobre a instituição que nos acolheu durante o período do nosso estágio e sobre os objetivos gerais e específicos da nossa investigação.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: BALLETEATRO

O Balleteatro foi fundado em 1983 por Isabel Barros, artista ligada quer à Dança quer ao Teatro e Marionetas, por Né Barros, coreógrafa e investigadora, e por Jorge Levi, que permanecem, desde então, à frente da direção artística da instituição com exceção de Levi (1983-2007). Esta instituição nasceu como um Centro de Artes Performativas para a cidade do Porto. Residiu em diversos espaços pela cidade¹, originou a primeira companhia de Dança Contemporânea do Porto e revelou-se muito importante na construção da comunidade artística das artes performativas contemporâneas ao nível local e nacional, sendo que ao longo da sua existência tem privilegiado, além da Dança e do Teatro, os cruzamentos disciplinares e a imagem em movimento (Balleteatro, n.d.). Além da criação, a formação em Dança e Teatro, quer para crianças quer para adultos, foi desde sempre um eixo central na sua atividade, trazendo um importante contributo para a democratização das artes na cidade do Porto. A sua atuação entre a criação e a formação artística propiciou as condições ideais para o surgimento da Escola Profissional de Dança e Teatro em 1989, a primeira do país (Balleteatro, n.d.).

Além destes dois pilares (a criação e a formação), o Balleteatro desenvolve a sua ação em programação, edição, documentação e investigação com grupos de Universidades, potencializa o seu trabalho na comunidade através de protocolos com diversas instituições locais, nacionais e internacionais, nomeadamente o Teatro Nacional São João, Teatro Municipal Rivoli, Teatro Municipal Campo Alegre, Teatro Helena Sá e Costa, Casa da Música, Coliseu Porto, Mala Voadora, e Serralves, e é promotor de dois festivais distintos na cidade do Porto: Corpo + Cidade (artes performativas e danças urbanas) e Family Film Project (cinema, dedicado à memória, arquivo e etnografia). Conta com dois reconhecimentos relevantes, o Prémio Almada em 1999 e a Medalha Municipal de Mérito - Grau Ouro em 2015, tendo-lhe sido atribuído, em 2021, o estatuto de Entidade de Utilidade Pública (Projeto Educativo, Balleteatro Escola Profissional, 2023/24).

¹ Reside, desde 2015, no Coliseu Porto Ageas.

1.1. Escola Profissional

A Escola Profissional do Balletatro abarca na sua oferta formativa dois cursos profissionais que proporcionam uma formação profissional de acordo com o Sistema Nacional de Qualificações e com o Catálogo Nacional de Qualificações nas modalidades que competem aos Cursos Profissionais. São estes: o curso de Artes do Espetáculo/Interpretação (Intérprete/Ator/Atriz) e o curso de Intérprete de Dança Contemporânea. O curso de Intérprete de Dança Contemporânea tem como objetivo a formação “técnica/profissional de bailarinos na área da dança contemporânea” (Projeto Educativo, Balletatro Escola Profissional, 2023/24, p. 9) e o curso de Intérprete/Ator/Atriz “desenvolver um conhecimento sistemático e uma consciencialização artística do fenómeno teatral na sua vertente teórico-prática fundamentais ao exercício da profissão de actor” (Projeto Educativo, Balletatro Escola Profissional, 2023/24, p. 9) com um trabalho técnico do corpo e da voz. Ambos os cursos incluem práticas e abordagens pluridisciplinares, uma forte componente articulada com os processos de criação e de produção artística, e os seus programas foram organizados com base no plano estabelecido pelo Ministério da Educação, numa abordagem metodológica, pragmática e experimental. A estrutura de ensino da escola é baseada na experiência que advém da criação artística em vez de se fundamentar em modelos pré-definidos e educativos. Como tal, o corpo docente diversificado e com experiência ativa nas Artes Performativas é privilegiado, proporcionando assim aos alunos o contacto direto com profissionais da área ao longo do seu percurso formativo na escola. Também os protocolos institucionais da escola com diversas estruturas artísticas permitem aos alunos uma experiência performativa o mais aproximada daquilo que será a sua atividade profissional futura, através da apresentação de projetos artísticos em palco e outras atividades de cooperação (Projeto Educativo, Balletatro Escola Profissional, 2023/24). As disciplinas destes cursos têm uma organização modular e têm em conta o Referencial de Formação (em vigor desde 2019) referente ao código 212373 - Intérprete de Dança Contemporânea, tal qual como definido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (este pode ser consultado no anexo B).

Esta instituição, quer pelo seu apelo à forte contaminação entre a formação e a criação artística, quer pela sua dimensão e apologia multidisciplinar das artes performativas e não só, pareceu-nos a mais adequada para o desenvolvimento e aplicação do nosso estágio curricular.

2. OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Os objetivos deste estágio foram divididos por duas grandes abordagens de forma a acomodar e a dirigir os nossos temas de investigação e os seus resultados objetivamente: o primeiro objetivo focou-se na eficácia e repercussões da aplicação de diversas ferramentas/exercícios de Improvisação recolhidos ou inspirados na nossa revisão de literatura, para a aprendizagem dos alunos na aula de dança Contemporânea. Enquanto o segundo grande objetivo deste estágio focou-se no impacto da presença de um músico que participa colaborativamente no ensino aos alunos através de, e utilizando uma prática de Improvisação.

2.1. *Objetivos específicos*

Incluídos em cada um dos objetivos gerais definimos alguns objetivos específicos. Quanto ao primeiro objetivo geral que se direciona à eficácia e repercussões da aplicação de diversas ferramentas/exercícios de Improvisação recolhidos ou inspirados na nossa revisão de literatura, para a aprendizagem dos alunos na aula de Dança Contemporânea, tendo como referência principal Blom & Chaplin (2000), estipulamos como objetivo específico aplicar os seguintes exercícios/ideias:

- *Continuous Feed In*², *Prestructured*³ e *Demonstration*⁴. Estes referem-se a formatos que a Improvisação pode adotar.⁵ As características que variam entre estes formatos prendem-se com o tipo de atividade do professor e a forma como as instruções são dadas e absorvidas pelos alunos antes, durante e depois das improvisações.

- Premissas relacionadas com o corpo (consciência cinestésica, *abstracting*), tempo (ritmo), espaço (cubo *Locus*) e relação (entre corpos e com a Música)⁶. Estes referem-se a premissas a serem utilizadas durante os momentos de Improvisação, que pretendem ser focadas em cada um dos diversos aspetos de movimento (corpo, tempo, espaço e relação) e especificamente nos aspetos/ideias de consciência cinestésica, *abstracting*, ritmo, cubo Locus (ver anexo I) e relação entre corpos e com a Música.

² Orientação contínua, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

³ Pré-estruturado, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

⁴ Demonstração, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

⁵ Aprofundamos sobre os mesmos no subcapítulo 2.1. do enquadramento teórico.

⁶ Aprofundamos sobre estas no capítulo 6 do enquadramento teórico.

- Exercícios de Improvisação *task-based*⁷. Estes referem-se a exercícios de Improvisação com uma tipologia específica: baseados no cumprimento de objetivos e tarefas específicas e objetivas de movimento.

Quanto ao segundo objetivo geral que se dirige ao impacto da presença de um músico que participa colaborativamente no ensino aos alunos através de, e utilizando uma prática de Improvisação, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer uma prática de Co-ensino com os músicos (desde a planificação da aula à sua concretização).

- Perceber o impacto da Música ao vivo, da presença do músico, do ambiente de colaboração e do ensino ou apresentação de conceitos musicais na aprendizagem dos alunos em Improvisação na Dança Contemporânea.

⁷ Abordamos esta nos subcapítulos 2.2. do enquadramento teórico.

II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo pretendemos enquadrar teoricamente os nossos temas de investigação, de acordo com os nossos objetivos, recorrendo a uma revisão da literatura específica sobre os mesmos. Iniciaremos por contextualizar a Dança Contemporânea servindo-nos das suas precedentes (Dança Moderna e Pós-Moderna) e a Improvisação na Dança Teatral, recorrendo depois à especificidade da experiência e pensamento de alguns autores, coreógrafos e professores da Dança Contemporânea. De seguida, abordaremos o Ensino da Dança Contemporânea afunilando para as temáticas que se relacionam com o âmbito do nosso Estágio, como a fase de desenvolvimento em que se encontram os alunos (adolescência), a prática de Co-ensino, o acompanhamento musical na aula de Dança contextualizando a Improvisação na Música, e concluindo ao relacionar estes subcapítulos com as nossas ambições práticas. Por fim, definiremos os quatro grandes conceitos que orientarão a nossa prática pedagógica no domínio da Improvisação na aula de Dança Contemporânea.

1. DANÇA CONTEMPORÂNEA: A DANÇA TEATRAL NOS DIAS DE HOJE

Para compreendermos as especificidades da Dança de hoje recorreremos à recente história da Dança Teatral Ocidental tendo como referência a ampla, completa e detalhada perspectiva dos autores Reynolds & McCormick⁸ (2003).

A Dança Teatral Ocidental no final do século XIX e início do século XX tinha, por um lado na América, um caráter profundamente ligado ao entretenimento decorativo e social, e por outro na Europa, uma ligação à tradição antiga da Dança Clássica (Reynolds, 2003). Foi no contexto americano em que a Dança “existed to titillate, decorate, or entertain - never to edify.”⁹ (Reynolds & McCormick, 2003, p.2) que nasceu, no início do séc. XX, Isadora Duncan - umas das precursoras do que viria a ser a Dança Moderna - que com as suas danças em pés descalços e um movimento livre de códigos técnicos trouxe à Dança, de acordo com Reynolds &

⁸Nancy Reynolds foi bailarina no *New York City Ballet*, dirige a *The George Balanchine Foundation* e é autora de diversos livros na área da história da Dança. Malcolm McCormick foi bailarino profissional e depois dedicou-se à criação de figurinos para diversas companhias de dança nos Estados Unidos da América. Ambos norte-americanos (Washington Independent: Review of Books, 2023; Dance Magazine, 2018).

⁹“existia para excitar e agradar, decorar, ou entreter - nunca para edificar”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.2).

McCormick (2003), um novo significado de “personal manifestation as well as a work of art”¹⁰ (p.10). No entanto, Duncan teve o seu maior desenvolvimento artístico na Europa, e foi a dupla de coreógrafos Ruth St. Denis e Ted Shawn, estabelecidos na América, que incubou na sua escola e companhia, Denishawn¹¹, alguns dos coreógrafos da Dança Moderna Americana. Na Alemanha, Duncan inspirou alguns dos coreógrafos, artistas e teóricos cujo movimento, que ficou conhecido como Ausdruckstanz¹², encarou a Dança pela primeira vez como um veículo que poderia transmitir ideias significativas, e o movimento (a base e o meio essencial da Dança), como a expressão direta do centro emocional do indivíduo (Reynolds & McCormick, 2003).

Louis Horst, um músico e compositor americano que foi responsável pela direção musical da Denishawn, ao estudar composição musical em Viena durante o ano de 1925, identificou-se com as ideias da Ausdruckstanz principalmente pelas experimentações da coreógrafa e bailarina Mary Wigman que propunham o desenvolvimento do movimento independente da Música. Ao voltar aos Estados Unidos da América e partilhar os seus interesses e experiências com uma anterior aluna e bailarina da Denishawn, Martha Graham, que desde logo revelou estar em sintonia com as mesmas, iniciou-se um período de colaboração entre os dois com a duração de mais de duas décadas. Desta colaboração destaca-se a concretização da ideia de uma forma/estrutura inerente à coreografia e por isso a composição musical só surgia após esta estar definida, contrariamente ao que se praticava na escola de Ruth St. Denis e nos bailados clássicos - a coreografia era criada para e de acordo com a estrutura e forma musical. Este *modus operandi*¹³ na relação da Música com a Dança caracterizou esta época nomeada de Dança Moderna, especificamente na América, e foram as descobertas de vocabulários de movimento pessoais e individuais, a utilização mais visceral e honesta do peso do corpo e da zona pélvica, e uma construção temática relacionada com a psicologia humana e literatura, alguns dos elementos comuns no trabalho dos coreógrafos americanos modernos (e.g., Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman, José Limón, etc.).

¹⁰“manifestação pessoal tal como de uma obra de arte”, tradução do inglês para português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p. 10)

¹¹Companhia e escola de dança fundada em 1915 por Ruth St. Denis e Ted Shawn, na Califórnia (Estados Unidos da América), que recorria a um vocabulário de dança eclético (i.e., de diversas culturas e estéticas) e que incubou alguns dos pioneiros da Dança Moderna Americana como Martha Graham, Doris Humphrey e Charles Weidman (Reynolds & McCormick, 2003; Britannica, *Denishawn School of Dancing and Related Arts*, n.d.).

¹²Movimento artístico considerado enquadrar-se no período entre 1910 e 1945 na Alemanha (Reynolds & McCormick, 2003). Por Reynolds & McCormick: “the Dance of Expression”, “a Dança da Expressão”, tradução do inglês para o português pela autora (p.77).

¹³Do latim: modo de operar (Priberam, 2023).

Ainda considerado um coreógrafo da Dança Moderna, numa época nomeada por Reynolds & McCormick (2003) de - reinterpretação da Dança Moderna - foi Merce Cunningham (1919-2009), que com uma abordagem distinta, via o movimento de forma mais linear e abstrata “rather than the expression of personal feeling”¹⁴ (p. 355), e tampouco se satisfazia com as temáticas dos outros modernos (Reynolds & McCormick, 2003). Além deste aspeto característico, Cunningham trouxe uma visão completamente diferente sobre a relação da Dança com a Música através de experimentações com o compositor John Cage¹⁵, em que a independência entre as duas era total, sendo a Música e a coreografia concebidas separadamente e simplesmente justapostas, em tempo real, no produto artístico final.

A base para todas estas mudanças e experimentações na Dança adveio do questionamento subjacente, crítico e essencial sobre esta prática artística através da seguinte questão basilar: “What is dance?”¹⁶ (Reynolds & McCormick, 2003, p.398). Reynolds & McCormick (2003) refletem sobre a Pós-Modernidade na Dança aplicando uma pequena mudança textual (mas com grande significância) a esta questão, colocando-a deste modo: “What isn’t?”¹⁷ (p.398). Ao contrário dos vocabulários e da codificação de movimento com um elevado grau de mestria técnica de Cunningham e a exclusiva presença de bailarinos com uma sólida formação técnica na sua companhia, o grupo de coreógrafos, bailarinos e artistas considerados os Pós-Modernos na América (no período compreendido entre 1960 e 1980) e associados ao espaço que os acolheu, a Judson Memorial Baptist Church em Nova Iorque (e.g., Trisha Brown, Steve Paxton, Yvonne Rainer, etc.), afirmavam um vocabulário de movimento não codificado baseado nos movimentos do quotidiano (andar, correr, sentar, etc). Esta rejeição às técnicas codificadas da Dança, a todo o simbolismo e significados dramáticos por uma Dança minimalista e aberta com a utilização de movimento banal, cru e gestual básico contrário ao anteriormente estabelecido, além da inclusão de não bailarinos nas apresentações e processos artísticos, “replaced preconceptions about beauty and grace.”¹⁸ (Reynolds & McCormick, 2003, p.401). A Dança Pós-Moderna alimentou-se de mudanças radicais e significativas com a democratização a alcançar todos os seus aspetos inclusive nas colaborações multidisciplinares

¹⁴“em vez da expressão de sentimento pessoal”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.355)

¹⁵Foi um compositor da vanguarda americana do século XX cujas composições e ideias revolucionaram a música deste mesmo período (Britannica, 2023).

¹⁶“O que é a dança?”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.398).

¹⁷“O que não é?”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.398).

¹⁸“substituiu concepções sobre beleza e graça/graciosidade”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.401).

com artistas visuais, plásticos e compositores, com o processo coreográfico e artístico mais relevante, e o olhar sobre o corpo ainda mais subjetivo.

Durante este percurso da Dança no tempo, os bailados tradicionais continuaram a coexistir com estas novas formas modernas e pós-modernas, havendo por exemplo, na Europa, nos anos 60, uma grande renovação de interesse por estes. No entanto, os coreógrafos que procuraram desenvolver partindo desta linha estética e artística, começaram a absorver influências da Dança Moderna Americana com os seus bailarinos a procurarem uma maior individualização interpretativa, as academias a incluírem aulas de técnicas modernas no seu currículo, e ainda um desvio das narrativas tradicionais e a inserção de coreografias abstratas sem qualquer tipo de narrativa (Reynolds & McCormick, 2003). Tudo isto tornou-se possível pelas inúmeras possibilidades que se abriram ao nível da comunicação e informação internacional, quer pelo número e alcance das digressões de companhias de Dança pelo mundo, quer pela transmissão televisiva de programas artísticos. Ora, através destes diálogos, e com as mudanças que a Pós-Modernidade provocou, inevitavelmente, as próprias técnicas e linguagens de movimento tornaram-se mais fluidas, com uma grande troca de ideias e princípios entre elas, sendo aptas para servir as visões coreográficas. A seguinte frase de Reynolds & McCormick (2003) ajuda-nos a concluir este aspeto mais recente da história: “That the several modes of exploration at first heatedly diverged and in the end largely came together is one of the great stories of dance’s recent history.”¹⁹ (Reynolds & McCormick, 2003, p.xxi). A Dança Contemporânea encontra-se neste lugar de hibridismo e pluralismo, com estéticas e abordagens coreográficas muito diversas. Como tal, é requerido dos bailarinos um treino eclético, ainda que individualizado (Bales & Nettle-Fiol, 2008). Bojana Cvejić²⁰ (citada por Novakovits, 2018, p. 15), clarifica o termo Dança Contemporânea (ainda que não seja apologista do mesmo para nomear todas as práticas coreográficas e performativas contemporâneas):

Contemporary dance serves merely to distinguish the *present-day production of dance* from the coexisting historical or canonical forms and styles, of, originally, Western European theatrical dance (ballet, “classical dance”, also referred as “academic dance”), or from other non-Western dance traditions as well as dance forms with non-art (social,

¹⁹“Que os modos de exploração primeiramente divergiram grandemente e no fim se uniram, é uma das mais importantes narrativas da recente história da dança”, tradução do inglês para o português pela autora (Reynolds & McCormick, 2003, p.xxi).

²⁰Bojana Cvejić, natural da Sérvia, é uma escritora, teórica na área da Performance e criadora no âmbito da Dança e da Performance com a sua sede de trabalho em Bruxelas, na Bélgica (P.A.R.T.S., n.d.).

therapeutical, etc.) purposes (Bojana Cvejić citada por Novakovits, 2018, p. 15).²¹
[ênfase adicionado]

No enquadramento teórico do presente Relatório, utilizaremos o termo Dança Contemporânea circunscrito a esta definição: a produção de Dança da atualidade. De seguida, contextualizaremos a Improvisação na Dança Teatral e na Dança Contemporânea.

2. A IMPROVISACÃO NA DANÇA TEATRAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Etimologicamente, a palavra “improvisado” deriva do latim *In Promptu*, descrito como “em estado de atenção, pronto para agir” (Santinho & Oliveira, 2013, p.10), e no dicionário da Porto Editora (2023) “improvisar” significa “fazer ou produzir sem qualquer preparação ou plano” (*improvisar* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa). Considerando a origem desta palavra e o seu significado, percebemos que a Improvisação faz parte da vida do ser humano em todos os momentos em que a sua ação não teve alguma premeditação ou planeamento.

A Improvisação viria a tomar um lugar de grande importância em diversas disciplinas artísticas no ocidente durante o século XX, incluindo a Dança (Carter, 2000). O professor de Filosofia e Estética da *Marquette University* (nos Estados Unidos da América), Carter (2000), aborda a força com que a Improvisação se manifestou na arte ocidental deste mesmo século, quer na Dança, quer noutras artes, como a Música, o Teatro ou as Artes Visuais, apontando para a procura de inovação artística como a razão deste impulso. A Improvisação obrigava a uma rutura com os sistemas e formas artísticas historicamente estabelecidos (e.g., na Dança Teatral Ocidental estes seriam os vocabulários, formas e narrativas da Dança Clássica, da Dança Moderna, Pós-Moderna e Contemporânea), e permitia assim, descobrir “something that could not be found in a systematic preconceived process”²² (Carter, 2000, p.182), por isso satisfazia as ambições de inovação tornando-se a fonte de novos formatos e materiais artísticos evitando a estagnação.

²¹“O termo Dança Contemporânea serve meramente para distinguir a produção de dança atual das formas e estilos históricos ou canónicos coexistentes da Dança Teatral Ocidental (ballet, “dança clássica”, também referida como “dança académica”), ou de outras tradições não ocidentais, assim como formas de dança com fins não artísticos/estéticos (sociais, terapêuticos, etc.)” tradução do inglês pela autora (Bojana Cvejić citada por Novakovits, 2018, p. 15).

²²“algo que não poderia ser encontrado através de um processo sistemático preconcebido” tradução do inglês para o português pela autora (Carter, 2000, p.182).

Referindo-se à Improvisação, Silva, M. (2017) refere como esta se tornou presente nas práticas coreográficas a partir dos anos 60, e Carter (2000) explica que o seu surgimento se deveu à necessidade de democratização do processo criativo, anteriormente somente centralizado numa pessoa - o coreógrafo - agora, através da sua característica de participação coletiva, partilhado com os bailarinos (Carter, 2000).

Foi nos anos 60 do século XX que este procedimento passou a integrar os pressupostos da criação coreográfica, passando o intérprete a ter uma participação ativa na criação e manipulação de material de movimento, bem como na definição de conceitos e intenções dos trabalhos coreográficos que integram (Silva, 2017, pp.28-29).

A Improvisação em Dança tem vindo, então, a adotar diversas formas e funções que perduram e se transformam até aos dias de hoje. Silva, M. (2017) também sistematiza a Improvisação em diversos procedimentos diferentes “que envolvem dimensões e configurações do processo de Improvisação como uma pesquisa espontânea de movimento” (p.117), todos pertencentes a práticas coreográficas contemporâneas. Sobre estes, importa aqui referir que adquirem principalmente duas funções: como formas de gerar material de movimento que pode ser mais ou menos estruturado para a peça coreográfica ou “constituírem-se como parte da obra coreográfica.” (Silva, 2017, p. 118), ou seja, um momento da peça em que os bailarinos improvisam. Acrescentamos também uma outra forma em que consideramos a Improvisação como uma prática coreográfica: a Improvisação por si só, como composição em tempo-real, como totalidade da obra coreográfica, como *performance*, em que “the improviser must create the artistic product as he or she performs it.”(Carter, 2000, p.182)²³.

Remetemo-nos ao grupo *Judson Dance Theatre*²⁴ pois “(...) since during Judson, improvisation emerged strongly and in various guises” (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p. 15)²⁵. Uma atitude de separação total de antigas e anteriores ideias, limitações e abordagens ao corpo e ao movimento na Dança, quer técnicas, quer estéticas, definiu a mensagem e as práticas coreográficas deste grupo, que incluiu coreógrafos como Yvonne Rainer, Trisha Brown e Steve

²³“o improvisador deverá criar o produto artístico à medida que ele ou ela atuam.” tradução do inglês para o português pela autora (Carter, 2000, p.182).

²⁴Um grupo de bailarinos, coreógrafos, compositores e artistas visuais que se reuniam e atuavam na igreja *Judson Church Memorial* em Nova Iorque, entre 1962 - 1964. Foram os primeiros a serem chamados de pós-modernos marcando profundamente a história da dança teatral (Bales & Nettle-Fiol, 2008).

²⁵“Desde a época de Judson a improvisação emergiu fortemente e em várias formas” tradução do inglês para o português pela autora (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p. 15).

Paxton (Bales & Nettle-Fiol, 2008). A Improvisação, devido à liberdade de restrições e formatos pré-estabelecidos que permite, foi grandemente implementada nas práticas coreográficas do *Judson Theatre* e no trabalho consequente destes coreógrafos.

Vejam os exemplos da peça *Set and Reset* de 1983 de Trisha Brown, com a colaboração de Robert Rauschenberg (figurinos e design visual) e Laurie Anderson (música). Para esta obra com seis bailarinos, incluindo Brown, todo o movimento “was made through improvisations that were then remembered, repeated, recorded, perfected, elaborated upon.”²⁶ (BAMorg, 2016) e depois organizado numa estrutura coreográfica fixa. Consideremos também o solo de 1986, neste caso totalmente improvisado, de Steve Paxton com o mesmo nome da Música que o acompanha - *Goldberg Variations* de Bach pelas gravações do pianista Glenn Gould (Verdin, 2008). Uma abordagem que gerava um produto artístico sempre novo de cada vez que apresentado, a Improvisação como “form of dance in its own”²⁷ (Carter, 2000, p. 186).

A influência deste grupo e das suas práticas também se tornou visível na utilização da Improvisação na própria técnica, treino e ensino de Dança (Bales & Nettle-Fiol, 2008). Encontramos uma relação direta dos membros deste grupo com a “release community, the subject of two consecutive 1999 volumes of the *Movement Research Performance Journal* (18 and 19), in which somatic practice and improvisation is embraced as, or in, dance training.”²⁸ (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p. 16). Steve Paxton, inclusive, desenvolveu uma prática considerada por alguns também uma técnica com base no contacto físico e na Improvisação, o *Contact Improvisation*²⁹.

2.1. A Abordagem de Improvisação na Dança de acordo com Lynne Blom & Tarin Chaplin

As professoras de Dança de origem americana, Lynne Blom e Tarin Chaplin (Blom & Chaplin, 2000)³⁰ referem que a Improvisação é um fenómeno efémero que está em constante

²⁶“foi criado através de improvisações que foram, depois, lembradas, repetidas, gravadas, aperfeiçoadas e organizadas.” tradução do inglês para o português pela autora (BAMorg, 2016).

²⁷“uma forma de dança por si só” tradução do inglês para o português pela autora (Carter, 2000, p. 186).

²⁸“a comunidade *release*, assunto de dois volumes consecutivos da ‘*Movement Research Performance Journal*’ (18 e 19) do ano 1999, na qual as práticas somáticas e a improvisação são adotadas como, ou na, formação em dança.” tradução do inglês para o português pela autora (p.16, Bales & Nettle - Fiol, 2008).

²⁹O contacto de improvisação é uma prática que é baseada nos princípios de suporte mútuo e partilha de peso entre duas ou mais pessoas, encontrando-se estas em constante movimento numa dança improvisada. Está associada às práticas *release*, experimentações sociais e a fins terapêuticos (Novack, 1990 & Kaltenbrunner, 2004).

³⁰Lynne Blom foi professora adjunta da Northwestern University (EUA) e L.Tarin Chaplin na Middlebury College (EUA) (University of Pittsburgh Press, 2023).

mudança quando ocorre, por isso definir por palavras o que improvisar realmente é seria trair a sua essência, pois o que é facilmente compreendido no movimento não tem sempre uma correspondência em palavras. Sobre o meio para improvisar, referem que na Dança este é o movimento do corpo, e a Improvisação acontece quando o bailarino se torna um com o material de movimento que está a explorar, a produzir (Blom & Chaplin, 2000). É um ato que requer espontaneidade e ao mesmo tempo direção, é intencional mas também reage. Durante a ação, enquanto um “plan emerges to take us forward in time”³¹ (Blom & Chaplin, 2000, p.7), só se torna articulado e observável “as we move”³² (Blom & Chaplin, 2000, p.7). Por fim, a Improvisação é um ato de criação e execução em simultâneo, um ato sem pré-planeamento (Blom & Chaplin, 2000). As autoras referem três aspetos a considerar quanto à investigação do movimento, especificamente como o meio para a Improvisação. O primeiro, “the kinetic-kinesthetic event”³³ (Blom & Chaplin, 2000, p.4) alude à sensação, experiência e perceção física do movimento, o segundo “the instrument (the particular dancer)”³⁴ (p.4) menciona o que há de particular num bailarino e o seu mundo individual (tipo de corpo, afinidades pessoais, escolhas estéticas, valores, auto-imagem, técnica, ...) como parte intrínseca do movimento e vice-versa, e o terceiro “the form”³⁵ (p.4) que remete à forma que emerge com o desenvolver de uma estrutura no tempo, e que permite, a quem está a improvisar, fazer escolhas que se conformem e se orientem para uma estrutura geral de acordo com uma determinada intenção.

Blom & Chaplin (2000) definem ainda, cinco características da Improvisação em Dança que contribuem para o que nomeiam de “Experiential Body of Knowledge” (p.16)³⁶, referindo-se ao conhecimento a-verbal ou não-verbal e sensorial que só se adquire através da experiência, neste caso da Improvisação. É este conhecimento que permitirá ao corpo ter um sistema de resposta para improvisar. As cinco características são: “kinesthetic awareness, phrasing, forming, relating, and abstracting.” (Blom & Chaplin, 2000, p.17)³⁷. *Kinesthetic awareness* ou consciência cinestésica refere-se à capacidade crescente de conhecer o movimento do corpo

³¹“plano surge para levar-nos adiante no tempo”; “enquanto nos movemos” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.7).

³²“enquanto nos movemos” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.7).

³³“o acontecimento cinético-cinestésico” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.4).

³⁴“o instrumento (o bailarino singular)” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.4).

³⁵“a forma” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.4).

³⁶“Corpo de Conhecimento Experiencial” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.16).

³⁷“Consciência cinestésica, frasear, formar, relacionar e abstrair” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.17).

através do sentido cinestésico como uma particularidade inerente à Improvisação em Dança e desenvolvido através da mesma. A segunda característica é o *phrasing* ou fraseado que está ligado à capacidade intuitiva de organização e articulação do movimento de modo a “forming a self-contained unit or phrase.”(p. 19).³⁸ Por sua vez, *forming* refere-se à forma ou estrutura que uma determinada Improvisação atinge, quer no geral, quer em momentos individuais, e está ligada à capacidade humana de organizar, agrupar e ver padrões, que providenciam “the internal structure while an overall form is created.”(p. 21)³⁹, sendo também importante na consolidação do conteúdo ou imagens presentes na Dança. *Relating* ou relacionar em português é o quarto aspeto que se refere às habilidades sociais presentes e desenvolvidas numa Improvisação coletiva, e as possibilidades de interações que se podem formular em cada grupo de pessoas de acordo com as suas particularidades (faixa etária, afinidades pessoais e nível de experiência). Aqui está incluída a relação consigo mesmo em momentos de improvisação individual, como a primeira e importante etapa na construção deste conhecimento para a Improvisação. Por último, *abstracting* refere-se ao desenvolvimento da capacidade de abstração através da tradução de ideias, imagens e símbolos para movimento, ou o fascínio pelo puro movimento e pelas suas complexidades. Todos estes aspetos são inerentes à criação e/ou improvisação de movimento e são desenvolvidos, mais ou menos intencionalmente, durante tempos de improvisação.

Quanto a formatos possíveis para momentos de improvisação em contexto de sala de aula ou outros contextos sociais, Blom & Chaplin (2000) referem quatro. O primeiro, chamado de *Continuous Feed-In*⁴⁰, é quando o professor ou líder⁴¹ orienta com instruções verbais durante a improvisação. O aluno terá de permanecer em constante movimento e ir assimilando as direções que está a ouvir. O professor vai orientando e prestando atenção ao que está a acontecer, de forma a poder direcionar a improvisação organicamente mantendo um controlo flexível da estrutura geral. O segundo é o *Prestructured*⁴², sendo que este poderá ser estruturado pelo professor ou pelo grupo todo (professor e alunos). Quando estruturado pelo professor,

³⁸“a formar uma frase ou unidade autónoma” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.17).

³⁹“uma estrutura interna enquanto uma forma geral está a ser criada” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.17).

⁴⁰Orientação contínua, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

⁴¹As autoras utilizam este termo para se referir à pessoa responsável pelo grupo e pelo momento em que a improvisação acontece, sendo que, noutros contextos sociais (que não a aula de dança) este pode não ser um professor. Tendo em consideração o âmbito deste relatório, utilizaremos daqui em diante apenas o termo professor que, neste caso, tem as mesmas funções que o líder para Blom, L. & Chaplin, T. (2000).

⁴²Pré-estruturado, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

todas as instruções quanto à improvisação e ao seu fim são dadas antes de começar, reservando um tempo para responder a dúvidas. Quando estruturado pelo grupo, o professor dá um mote inicial para um *brainstorming* de ideias, em conjunto com os alunos, quanto à improvisação. De seguida e em conjunto, definem uma estrutura com base nessa discussão e partem para o momento de improvisação. O terceiro é chamado de *Demonstration*⁴³ e começa com o professor a demonstrar uma frase, sequência de movimento ou ações que serão o ponto de partida para a improvisação. Os alunos podem retirar a qualidade, ou outro aspeto do movimento dessa frase como estímulo para improvisar ou, se definido pelo professor, terão de começar a sua improvisação executando essa mesma frase e prosseguir para uma exploração dos seus aspetos no momento. No quarto formato, *Open Content and Structure*⁴⁴, não são definidos objetivos, podendo haver ou não algum estímulo externo como a Música, e quer a exploração, quer a estrutura são livres, sendo que o professor poderá ou não definir qual é o momento para terminar. Aqui, os alunos têm imensas possibilidades e autonomia quanto à sua escolha para o que irão explorar e criar.

2.2. Breve exposição de duas práticas na Dança Contemporânea: Lance Gries e Anouk Van Dijk

Através de uma investigação e da sua consequente publicação levada a cabo por Ingo Diehl e Friederike Lampert⁴⁵ entre 2008 e 2010, podemos compreender um conjunto de práticas da Dança Contemporânea de diferentes professores em diversas universidades europeias, distintas e peculiares. A Dança Contemporânea é, então, caracterizada por diversos estilos e métodos, cada um com o seu papel importante no treino e prática do bailarino (Diehl & Lampert, 2011). Esta diversidade deve-se à especificidade dos próprios professores que “draw upon many experiences and skills, and integrate them into their teaching approaches. (...) Any given teacher’s personal preferences, experiences, or encounters with other techniques and

⁴³Demonstração, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

⁴⁴Estrutura e conteúdo em aberto, em português. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000).

⁴⁵Ingo Diehl é um bailarino, coreógrafo, professor e assistente coreográfico alemão que dirigiu o Tanzplan Educational Programme - o programa relacionado à área da educação da Tanzplan Deutschland, uma iniciativa da Fundação Federal Cultural Alemã com implementações práticas na área artística, cultural e educacional da Dança, tendo funcionado entre 2005 e 2010. Friederike Lampert, doutorada na área da Dança, foi bailarina e coreógrafa durante um período de 10 anos e dirige o Junges K3 - a programação para público infantil do K3 Centro Coreográfico em Hamburgo na Alemanha, tendo sido assistente de investigação no programa educacional da Tanzplan Deutschland (Tanzplan Deutschland, n.d., *Ingo Diehl*).

teaching methods inevitably influences and even transforms that teacher's body of information.”⁴⁶ (Diehl & Lampert, 2011, p.12). Esta é uma realidade de constante mudança e transformação, visto que as diferentes abordagens de ensino são naturalmente híbridas como resultado da fusão e integração de diversos estilos e métodos (Diehl & Lampert, 2011).

Podemos depreender que cada prática reflete a singularidade de cada professor. Rijmer (2017) dedica, num dos tópicos do seu Relatório de Estágio, algum destaque à importância da individualidade e singularidade na Dança Contemporânea referindo-as como competências-base⁴⁷ para a aprendizagem e para o ensino da Dança. Ora, alguns dos métodos que integraram as aulas de Dança desde o período Pós-Moderno ou Pós-Judson (como referem Bales & Nettl-Fiol, 2008), refletindo o caráter híbrido da Dança Contemporânea, e que permitiram e incentivaram o desenvolvimento desta competência foram os métodos somáticos. Uma frase que resume de forma clara qual é a essência (i.e., o fundamental) destes métodos é a seguinte: “These methods are all based on *improved perception of the quality and efficiency of doing*.”⁴⁸[ênfase adicionada](Diehl & Lampert, 2011, p.137). Em vez da aplicação de exercícios copiados e repetidos mecanicamente, são utilizadas estratégias que se baseiam na autoconsciência, no uso do toque, na atenção às percepções obtidas pelos sentidos, na introdução de imagens mentais muitas vezes metaforicamente (i.e., imagética), sempre com o intuito de compreender a anatomia e a biodinâmica do corpo e suportar a alteração de “hábitos e escolhas de movimentos.” (Eddy, M., 2018, p. 31). Apresentamos resumidamente de seguida, duas abordagens ao ensino da Dança Contemporânea (para mais profundidade ver Diehl & Lampert, 2011) que advêm do encontro dos seus autores com uma técnica somática (*Alexander Technique*)⁴⁹ e com as suas diversas experiências.

Uma prática ensinada pelo bailarino, coreógrafo e professor Lance Gries⁵⁰ e que surge no período da Dança Pós-Moderna Americana é a *Release and Alignment Oriented*

⁴⁶“recorrem às suas várias experiências e competências e integram-nas nas suas abordagens pedagógicas. (...) As preferências pessoais, experiências ou encontros de qualquer professor com outras técnicas e métodos de ensino inevitavelmente influenciam e até transformam o conhecimento incorporado desse professor.”(Diehl & Lampert, 2011, p.12).

⁴⁷Do inglês *skills* (Rijmer, 2017).

⁴⁸“Estes métodos são todos baseados numa melhor percepção da qualidade e eficiência da ação.” tradução do inglês para o português pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p.137).

⁴⁹Alexander Technique é uma técnica somática (atua na integralidade entre a mente e corpo) estabelecida por F. Matthias Alexander (1859-1955) - um ator Australiano - que tem como objetivo central a mudança de hábitos de movimento prejudiciais ao corpo, libertando o mesmo de tensões desnecessárias e tendo como ponto de partida a relação entre a cabeça, pescoço e coluna vertebral (Alexander Technique, 2023a; Alexander Technique, 2023b; Diehl & Lampert, 2011).

⁵⁰Lance Gries é um bailarino, coreógrafo e professor de Dança norte-americano reconhecido pelo seu trabalho com a *Trisha Brown Dance Company* (1985-1992) e como um dos professores presentes na fundação da

*Techniques*⁵¹, à qual não está atribuída um só autor, mas sim vários que têm em comum algumas ideias como a investigação pessoal e individual de movimento, o desbloquear de tensão física e a eficiência do movimento. Não afirmando qualquer estética pré-determinada, esta técnica apenas se apresenta como um conjunto de ferramentas que suportam o desenvolvimento individual dos alunos (Diehl & Lampert, 2011). É o trabalho de Mabel E. Todd, a fundadora da *ideokinesis*⁵², que utiliza imagens visuais e cinestésicas internas do corpo por forma a investigar e a mudar as funções do corpo e movimento, que é muitas vezes considerado o fundamento da *Release* (Diehl & Lampert, 2011). Existem diversas abordagens dentro da *Release Technique*. Lance Gries aproxima-se do corpo e movimento através da orientação espacial dos ossos e as suas possibilidades de movimento, i.e., alinhamento (*alignment oriented*), sendo que o maior objetivo é “to find an alignment from which movement can flow in any and all directions.”⁵³ (Diehl & Lampert, 2011, p. 279). Este corpo que se pretende descobrir e investigar é um corpo que está pronto para responder a estímulos externos e a mover-se multidirecionalmente, utilizando-se da energia naturalmente disponível pelo trabalho de *release* (i.e., libertação) das tensões desnecessárias em zonas específicas do corpo. Nas aulas de Gries, encontram-se influências da *Alexander Technique*⁵⁴ especialmente através do uso do toque (no trabalho a pares) como uma das estratégias fundamentais, revelando-se o sentir e a sensação (do inglês, *sensing*) um dos aspetos basilares da sua prática. Não existe uma estrutura linear, no entanto, para cada bloco de aulas é definido um tema ou objetivo para a investigação de movimento. Todos os níveis espaciais são utilizados e a dinâmica entre os exercícios é intervalar, ou seja, são alternados exercícios mais lentos com exercícios mais enérgicos e complexos. Por norma, numa primeira fase, são experimentados diversos alinhamentos do corpo a pares com o uso do toque, de pé ou em explorações individuais de movimento, que numa outra fase serão aplicados em improvisações de grupo ou em sequências de movimento

P.A.R.T.S. (Escola de Dança Contemporânea fundada pela coreógrafa Anne Teresa de Keersmaeker com uma linha de movimento e estética ligada à Dança Pós-Moderna Americana) (Diehl & Lampert, 2011).

⁵¹Não iremos utilizar tradução para nos referirmos a esta prática, de modo a mantermos a sua autenticidade e a nomenclatura comumente utilizada em todo o Ocidente.

⁵²Método somático desenvolvido a partir dos ensinamentos de Todd, em conjunto com Lulu Sweigard, Barbara Clark, Irene Dowd, e André Bernard, que tem como fundamento basilar a utilização de imagens metafóricas a fim de alterar padrões de ação neuromuscular e melhorar a postura, alinhamento e fluxo de movimento (Diehl & Lampert, 2011).

⁵³“encontrar um alinhamento a partir do qual o movimento pode fluir em todas e quaisquer direções.”, tradução do inglês para o português pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p. 279).

⁵⁴Em relação à estratégia utilizada pelos professores desta técnica: “students learn through subtle use of the skilled practitioners’ hands, who themselves use touch to practice what they preach (a basic rule for Alexander teachers)” (Diehl & Lampert, 2011, p. 140).

criadas por Gries ou do repertório da companhia da Trisha Brown⁵⁵. Através deste material de movimento os alunos são desafiados a aplicar os diferentes conceitos anatómicos e funcionais. Comum, é a presença de momentos de discussão em grupo entre os exercícios, ou antes e depois de cada bloco temático, sendo estes propícios para a auto-avaliação do desenvolvimento do aluno, e partilha de opiniões e reflexões. No geral, as *Release Techniques* são relevantes por proporcionarem o desenvolvimento da percepção, propriocepção e cooperarem para a prevenção de lesões, além de serem adaptáveis ao estilo e vocabulário de movimento de qualquer coreógrafo/professor, podendo então ser aplicadas como a base para outras técnicas e práticas (Diehl & Lampert, 2011).

A *Countertechnique* foi estabelecida e desenvolvida pela coreógrafa, bailarina e professora holandesa, Anouk van Dijk. Apesar de Van Dijk desenvolver um trabalho coreográfico com uma estética e abordagem muito específica, esta prática não pretende traduzir a anterior e sim preparar e incentivar o potencial de qualquer bailarino independentemente das conseqüentes abordagens estéticas e coreográficas com as quais trabalhará. Tal como Lance Gries, Anouk Van Dijk experimentou e aprofundou o seu conhecimento numa técnica somática, a *Alexander Technique*⁵⁶, na qual, partindo de um estado de quietude física, se desenvolve um trabalho de consciência anatómica e conseqüente melhoria da eficiência do movimento tendo como base “the belief that the way a person thinks about the body is directly reflected in the way the body moves and behaves”⁵⁷ (Diehl & Lampert, 2011, p.72). Este é um pressuposto que a *Countertechnique* partilha com este método (visto que a mesma surge de um hibridismo entre as diversas experiências e conhecimentos da autora), utilizando por isso estratégias que promovem o pensamento sobre o movimento de forma a expandir as capacidades físicas através de uma maior compreensão mental sobre os processos físicos. Como princípio-base desta prática encontramos o seguinte: para cada movimento existe sempre uma contra-direção (i.e., uma direção oposta), “If one body part is sent in one direction, then a different body part will be directed in the opposite direction.”⁵⁸ (Diehl & Lampert, 2011, p.82). É neste direcionar e

⁵⁵Trisha Brown, tal como referido no capítulo 1 deste relatório, fez parte do grupo *Judson Dance Theatre* que protagonizou a Dança Pós-Moderna Americana. Lance Gries foi bailarino na companhia que Brown fundou em 1970 (Diehl & Lampert, 2011; Trisha Brown Company, n.d., *About the Company*).

⁵⁶Referindo-se a esta técnica, Diehl & Lampert (2011) esclarecem: “it specifically contributed to such principles as letting go of blocking behaviors, imagining an upright posture while being as relaxed as possible, and following as efficient a movement sequence as possible with as little effort as necessary.” (p.279).

⁵⁷“a crença de que o modo como uma pessoa pensa sobre o corpo se reflete diretamente na forma como este se move e comporta”, tradução do inglês para o português pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p.72).

⁵⁸“Se uma parte do corpo for enviada numa direção, uma outra parte do corpo será direcionada para a direção oposta.”, tradução do inglês para o português pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p.82).

contra direcionar de partes do corpo no espaço que surge o movimento, que os corpos se deslocam no espaço, que se desenvolve (ao máximo) o potencial individual de movimento do bailarino e, sobretudo, tendo o bem-estar físico e mental como prioridade (Diehl & Lampert, 2011). A aula tem uma estrutura de exercícios fixa à qual Van Dijk chama de “skeleton” (2011, p. 85)⁵⁹, a sua duração é de 90 minutos e está dividida em três partes. Na primeira parte os exercícios são sempre os mesmos e são maioritariamente apresentados na mesma ordem, sendo que os movimentos são lentos e fluidos pois o objetivo é que os alunos se envolvam na procura pelo alinhamento do corpo e ímpeto energético. Na segunda parte, vão sendo inseridas pequenas variações aos exercícios familiares de modo a aumentar a complexidade e a preparar para as dificuldades técnicas da parte final da aula. Alguns elementos técnicos inseridos são: a queda horizontal, transferências de peso em deslocação espacial e a combinação destes com a rotação das pernas e movimento independente da cabeça e tronco. Na terceira e última parte da aula é apresentada uma primeira sequência de movimento em deslocação pelo espaço com maior duração e complexidade, que se mantém ao longo de duas ou três semanas combinando os elementos trabalhados durante a aula e assumindo como ponto de partida o fluxo de movimento iniciado pelo peso do corpo ou por partes do corpo. A complexidade está presente na combinação de voltas, equilíbrios, mudanças de direção inesperadas e na junção de trabalho de tronco e pernas utilizando todo o espaço. Alguns exercícios de saltos e alongamentos também estão presentes nesta última parte da aula e são escolhidos de acordo com as necessidades da turma/grupo (Diehl & Lampert, 2011).

Como percebemos Gries e Van Dijk relacionam o ensino e aprendizagem em Dança com uma abordagem somática através de um denominador comum: a Alexander Technique, e a perspectiva de Improvisação adotada foca-se na consciencialização do próprio processo de aprendizagem e do corpo em movimento, na aprendizagem autónoma e na performatividade.

2.3. A Prática da Improvisação de acordo com dois coreógrafos da Dança Contemporânea: William Forsythe e Jonathan Burrows

William Forsythe, americano, diretor artístico e coreógrafo principal do Ballet de Frankfurt de 1984 até sua extinção em 2004, vê a Improvisação como uma forma de anular a coreografia, pois permite a criação de algo que, devido à sua complexidade temporal, se torna

⁵⁹Esqueleto, em português. Tradução pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p.85).

irreproduzível (EMPAC, 2022; Whitney, 2021). Como uma ferramenta prática para introduzir a sua linguagem e forma de pensar sobre o movimento aos bailarinos da companhia com que trabalhava, William Forsythe em colaboração com Volker Kuchelmeister⁶⁰, Nik Haffner⁶¹, Yvonne Mohr⁶², Astrid Sommer⁶³ e Christian Ziegler⁶⁴ criaram um CD-ROM - *Improvisation Technologies* que apresenta, em 60 vídeos com uma determinada organização, os seus princípios de movimento que poderão ser experimentados através da improvisação dirigida. Forsythe refere que, nos exercícios propostos através desta ferramenta, apenas são abordados aspetos que se relacionam com o espaço, não referindo nenhum com foco na relação com o tempo (EMPAC, 2022). Os conceitos que Forsythe aplica à exploração e produção de movimento nestes vídeos advêm de um corpo formado em Dança Clássica, do próprio vocabulário da técnica, e relacionam-se maioritariamente com um dos aspetos que Blom & Chaplin (2000) referem como fundamentais na Improvisação em Dança para a construção do corpo de conhecimento experiencial: *Abstracting*, a capacidade de traduzir ideias, imagens, símbolos para movimento puro, que está presente, nesta *Improvisation Technologies* (EMPAC, 2022) através de conceitos e imagens relacionados com a geometria, como linhas, pontos e diversas formas que se visualizam no espaço, que estão inerentes à forma ou anatomia do corpo, que se podem modificar, aumentar, encolher, etc. Através de *Abstracting*, Forsythe cria diversos exercícios nos quais se requer que o bailarino exerça uma ação ou tarefa específica de movimento, partindo destas imagens e instruções (em inglês, *task-based*)⁶⁵. Esta ideia (improvisação *task-based*) que chegou até à contemporaneidade, já estava presente nas improvisações do *Judson Dance Theatre*, que referimos anteriormente, como “a way of

⁶⁰Kuchelmeister é especialista em presença, incorporação e representação de lugares para aplicações imersivas, tendo trabalhado em cinematografia, narrativa interativa, imagem experimental, mapeamento espacial, visualização imersiva, entre outros, e nas artes cénicas esbatendo os limites com a imagem cinematográfica (ZKM Center for Art and Media Karlsruhe, n.d., Volker Kuchelmeister)

⁶¹Haffner é um bailarino e coreógrafo que trabalhou no *Ballet Frankfurt* (dirigido por Forsythe) entre 1994 e 2000, sendo atualmente o diretor artístico da *HZT Berlin - Inter-University Centre for Dance* (HZT Berlin, n.d., Prof. Nik Haffner).

⁶²Yvonne Mohr é uma artista multimédia e cineasta alemã que colabora, desde 1993, em projetos interdisciplinares diversos (ZKM Center for Art and Media Karlsruhe, n.d., Yvonne Mohr).

⁶³Trabalhou como editora e produtora no CD-ROM - *Improvisation Technologies*, não nos tendo sido possível encontrar mais informações sobre a mesma (EMPAC, 2022).

⁶⁴Ziegler é um artista digital para palco, diretor artístico, performer e arquiteto natural da Alemanha (ZKM Center for Art and Media Karlsruhe, n.d., Christian Ziegler).

⁶⁵Diehl & Lampert (2011) explicam melhor este conceito: “Task orientation, a radical early postmodern practice, targets searching for tasks from pedestrian movement and freeing oneself from self-reflection and self-evaluation when doing so. It is about discovering things anew, in a condition of not knowing, and gaining freedom for new movement.” (p.291). “A orientação através de tarefas, uma prática pós-moderna radical, visa encontrar tarefas/premissas a partir do movimento de pedestre e a libertação da autorreflexão e da autoavaliação ao realizá-lo. Trata-se de descobrir as coisas de novo, a partir da condição de não saber, e ganhar liberdade para novo movimento.”, tradução do inglês para o português pela autora (Diehl & Lampert, 2011, p.291).

producing impersonal, concentrated, real movement - goal-oriented in a immediate sense.”(Banes, 1987, p.xxi). Voltando à *Technologies* do Forsythe, é referido pelo mesmo que o objetivo destas *tasks*⁶⁶ é produzir movimento complexo e irrepitível, conjugando diversas das ferramentas que são apresentadas. Através da aplicação destas ferramentas, os bailarinos que participam das suas peças estarão aptos para corresponder ao seu movimento nos processos coreográficos e, sempre que pedido, improvisarem em estúdio e em determinada parte de uma peça.

Para Jonathan Burrows (2010), bailarino e coreógrafo inglês que trabalha frequentemente com o compositor italiano Matteo Fargion, “Improvisation is a negotiation with the patterns your body is thinking”⁶⁷ (p.27), duplicando esta definição idêntica para o conceito de coreografia. Ele afirma que uma performance improvisada é igualmente um ato coreográfico, neste caso, a tomada de decisões acontece mais rapidamente que num processo coreográfico não improvisado. A Improvisação pode levar a um lugar performativo de liberdade: para seguir o impulso e inteligência do momento, para trabalhar à velocidade do corpo e da mente, e para chegar a lugares sem as restrições da formalidade. Burrows admite também que a Improvisação é um dos meios para encontrar material que, depois, poderá ser organizado e definido para uma peça final (Burrows, 2010). Uma das ferramentas que Burrows costuma utilizar nos seus processos coreográficos é uma *score* ou partitura, que serve como suporte visual e mental para o processo criativo, e um guia para os *performers* durante a peça coreográfica. Esta *score* pode ser mais pormenorizada, como as partituras da Música dita ‘clássica’, ou servir como uma ferramenta de informação, imagens ou inspiração para os diversos momentos da peça, permitindo, nos dois casos, que se recorra ao uso da improvisação (Burrows, 2010).

Introduziremos de seguida a visão das professoras Aiken & Hauser⁶⁸ (2016) de forma a complementar as ideias abordadas anteriormente. Aiken & Hauser (2016) referem a importância do uso de *scores* na preparação dos bailarinos para a Improvisação como composição em tempo real. Para estes autores, a *score* refere-se às partituras que se utilizam em improvisações de grupo e por isso, partilhadas entre todos os participantes desse grupo.

⁶⁶Optámos aqui pelo termo em inglês por nos remeter à génese deste tipo de exercícios desde a Era Judson (Bales & Netti-Fiol, 2008) e iremos utilizá-lo em preferência ao termo em português ‘tarefa’, ao longo deste documento, pela mesma razão.

⁶⁷“A improvisação é a negociação com os padrões/motivos que o corpo está a pensar.” tradução do inglês para o português pela autora (Burrows, 2010, p.27).

⁶⁸Chris Aiken e Angie Hauser são professores de Dança na Smith College em Northampton, Massachusetts nos Estados Unidos da América. Aiken é também o diretor do departamento de Dança e Hauser a diretora de curso do Mestrado em Dança (Master in Fine Arts) nesta mesma Universidade (Smith College, 2024).

Neste caso, os aspetos informados numa *score* relacionam-se com constrangimentos aos quais os bailarinos se deverão submeter durante a improvisação, sendo que estes podem ser: físicos (relacionados com o próprio corpo e movimento), perceptivos (relacionados com a consciência ou perceção) ou estéticos (ideias, imagens). As *subscores*, também mencionadas por Aiken & Hauser (2016), serão partituras que incluem os mesmos parâmetros, mas aplicadas ao bailarino individual, e por isso, privadas. Servem como uma ferramenta pronta a ser utilizada sempre que um espaço livre se disponha ao bailarino durante a improvisação, e poderá ser criada com base nos interesses de investigação de movimento, do próprio bailarino.

Tanto as *scores* de Burrows, como as de Aiken & Hauser, poderão referir aspetos relacionados com a estrutura ou com temas (imagens, ideias, etc) que orientarão os bailarinos durante uma peça ou improvisação. Estas, poderiam ser incluídas como ferramentas relacionadas e/ou de apoio aos formatos de improvisação propostos por Blom & Chaplin (2000) nomeadamente de *Prestructured*, *Continuous Feed-In* e *Open Content and Structure*, referidos anteriormente.

Quanto a conceitos-chave para o desenvolvimento de uma prática de Improvisação de Dança em grupo, Aiken & Hauser (2016) referem três: tempo (“duration, speed, phrasing, pacing macro composition”, p.6)⁶⁹, espaço (“location in relation to others and to the room, topographical density of action”, p.6)⁷⁰ e relação (“history of action, togetherness and apartness, group configurations.”, p.7)⁷¹ ; (“unison, harmony, contrast or simply conscious coexistence”, p.4)⁷².

Utilizando-nos destes conceitos específicos, podemos incluir em cada um destes as características referidas por Blom & Chaplin (2000), alguns dos conceitos de Forsythe e uma ideia de Burrows (2010), faltando apenas um conceito de forma a abarcar duas destas (*kinesthetic awareness*, *abstracting*). Sendo assim, dentro do conceito de tempo (Aiken & Hauser, 2016) abarcamos o *phrasing* e o *forming* de Blom & Chaplin (2000), por serem aspetos que se referem ao modo de organizar o movimento no tempo, e os *patterns* referidos por Burrows (2010) pois remete-nos para uma forma de organização do movimento no tempo

⁶⁹“duração, velocidade, fraseado, andamento da macro composição” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.6).

⁷⁰“localização em relação aos outros e à sala, densidade de ação topográfica” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.6).

⁷¹“percurso temporal da ação, união e separação, configurações de grupo” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.7).

⁷²“unísono, harmonia, contraste ou simplesmente uma coexistência consciente” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.4).

relacionada com a repetição; dentro do conceito de relação (Aiken & Hauser, 2016) inserimos o *relating* (Blom & Chaplin, 2000), por se referir aos modos de relação e associação consigo mesmo e com o outro; dentro do conceito de espaço incluímos pontos, linhas e formas (Forsythe em EMPAC, 2022) porque além de se relacionarem com *abstracting*, como explicado anteriormente, são conceitos diretamente associados à espacialidade do movimento; por fim, incorporamos o conceito de corpo que incluirá a *kinesthetic awareness* e a *abstracting*, conforme Blom & Chaplin (2000), pois ambas estas características referem-se diretamente às possibilidades inerentes ao corpo e, de criação de movimento do corpo, admitindo aqui também a ideia de *patterns* (Burrows, 2010) porque, de acordo com o autor, estes motivos/padrões encontram-se na interseção entre o corpo e a mente (o pensamento, a memória) (“your body is thinking”, p. 27).

Tabela 1

Síntese dos conceitos-ideias sobre a Improvisação

Conceitos-chave para a Improvisação (Aiken & Hauser, 2016)	Características da Improvisação (Blom & Chaplin, 2000)	Ferramentas de W. Forsythe (EMPAC, 2022)	Sub-categorias dos conceitos-chave (Aiken & Hauser, 2016)	Aspeto referido por Burrows (2010)
CORPO	<i>kinesthetic awareness, abstracting</i>	—	—	<i>patterns</i>
ESPAÇO	—	<i>points, lines, shapes</i>	<i>location in relation to others and to the room, topographical density of action</i>	—
TEMPO	<i>phrasing, forming</i>	—	<i>duration, speed, pacing macro composition</i>	<i>patterns</i>
RELAÇÃO	<i>relating</i>	—	<i>unison, harmony, contrast, conscious coexistence, history of action, togetherness and apartness, group configurations</i>	—

Nota. Interligação de conceitos-ideias para a Improvisação em Dança (Blom & Chaplin, 2000; Aiken & Hauser, 2016; EMPAC, 2022; Burrows, 2010).

De forma a sintetizar os conceitos e ideias destes autores, organizamos os mesmos numa tabela (ver Tabela 1 acima). Com vista a manter uma certa homogeneidade traduzimos ‘pontos, linhas e formas’ para o inglês que, para além de ser o idioma utilizado no *Improvisation Technologies* (EMPAC, 2022), é o mesmo utilizado pelos outros autores.

Como forma de conclusão deste capítulo, podemos afirmar que a Improvisação na Dança tem vindo a invadir as diversas técnicas e processos coreográficos contemporâneos como uma forma de melhorar a própria técnica e artisticidade do bailarino/aluno trazendo-lhe um maior entendimento e compreensão aos princípios da própria técnica (Whittier & Geigerich, 2018), como meio de encontrar novas abordagens criativas e coreográficas, e de pensar sobre e com a Dança. De seguida, iremos desenvolver sobre o ensino na Dança Contemporânea a partir da perspetiva do professor.

3. O CONTEXTO: O ENSINO DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Recorremos a Rothmund⁷³ (2023) que nos expõe dois tipos de ensino distintos que se encontram nas aulas de Dança: o *teacher-centred learning*⁷⁴ e o *student-centred learning*⁷⁵. O primeiro está historicamente associado às aulas de Dança para a formação de bailarinos com o foco na aquisição de competências técnicas. O segundo está relacionado com a Dança educativa/criativa em que o foco está no desenvolvimento integral através de um processo de descoberta. Ora, estes dois têm vindo a unir-se nas aulas de técnica de Dança desde o final do século XX, e Rothmund (2023) associa este fenómeno ao interesse que emergiu pelos modelos e métodos das técnicas somáticas nas aulas de técnica de Dança (como vimos na prática de Gries e Van Dijk no subcapítulo 2.1.). Bales & Netti-Fiol (2008) testificam esta situação associando-a às aulas de Dança no período Pós-Judson (sobre o período Judson ver capítulo 1 deste enquadramento teórico). Compreendemos que o ensino centrado no professor opta por estratégias em que o professor é o transmissor do conhecimento e os alunos são recetores e reprodutores deste mesmo, enquanto, no ensino centrado no aluno, as estratégias promovidas assumem o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como um facilitador da aprendizagem (Rothmund, 2023). Como tal, para este segundo são fundamentais tanto a responsabilidade como a atividade do aluno na aprendizagem (O’Neill & McMahon,

⁷³Irene Velten Rothmund, doutorada em Estudos da Dança, é professora adjunta e coordenadora da Licenciatura em Dança na Kristiania University College na Noruega (Kristiania, 2023).

⁷⁴Ensino centrado no professor. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

⁷⁵Ensino centrado no aluno. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

2005; Rothmund, 2023). Rothmund (2023) ainda refere que O'Neill & McMahon (2005) consideram três aspetos comuns às várias perspetivas existentes sobre o ensino centrado no aluno (sendo que este e o ensino centrado no professor são vistos de forma contínua e não dualista), são estes: a atividade do aluno, o nível de escolha/decisão, e a relação de poder entre aluno e professor. Será então a variabilidade entre um baixo e um alto nível destes parâmetros o que definirá se um tipo de ensino e método está mais centrado no aluno ou no professor. Quanto ao ensino centrado no aluno consideramos que a definição de Biasutti (2013) complementa positivamente as ideias anteriores:

The main goal of the learner-centred methodology is to shape learning as far as possible from the students' individual needs. The accent is towards the learner rather than the instructor. The teacher creates ways for developing learning processes and defines appropriate teaching strategies to design learning activities.⁷⁶ (p. 132)

Na análise de Rothmund (2023) aos dados empíricos obtidos ao longo do percurso letivo de onze alunos durante os seus cursos superiores em Dança na Noruega, esta concluiu que a perceção dos alunos sobre o professor de Dança e o papel do mesmo foi se alterando gradualmente ao longo do tempo. O professor começou por ter o papel de quem providencia o conhecimento, e terminou com o papel de facilitador da aprendizagem individual do conhecimento. Rothmund (2023) distingue três papéis que os professores assumiram ao longo do percurso educativo partindo da perspetiva dos alunos, nomeando-os de: o *expert*⁷⁷ i.e., o professor toma a maioria das decisões quanto ao conteúdo, objetivos, métodos e avaliações, o *tutor*⁷⁸ i.e., o professor partilha a responsabilidade e decisões com o aluno que o vê como um orientador e inspiração pessoal, e o *facilitator*⁷⁹ i.e., o professor é uma inspiração para o trabalho individual e apenas alguém que sugere soluções possíveis e não respostas corretas. Estes papéis estão diretamente relacionados com as necessidades do aluno quanto à sua aprendizagem, dependendo do momento em que este se encontra, e no que diz respeito ao seu processo de maturidade e às suas expectativas.

⁷⁶“O principal objetivo da metodologia centrada no aluno é moldar a aprendizagem, tanto quanto possível, a partir das necessidades individuais dos alunos. O foco é direcionado ao aluno e não ao instrutor. O professor cria formas de desenvolver processos de aprendizagem e define estratégias de ensino adequadas para planear atividades de aprendizagem.”, tradução do inglês para o português pela autora (Biasutti, 2013, p. 132).

⁷⁷Especialista. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

⁷⁸Tutor. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

⁷⁹Facilitador. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

Rothmund (2023) sistematiza também três métodos de ensino presentes nas aulas de Dança da atualidade enfatizando que, independentemente dos mesmos, os alunos são sempre ativos no seu processo de aprendizagem. O método *reproductive*⁸⁰, grandemente utilizado no ensino de vocabulários estéticos dentro de um estilo específico (e.g., Cunningham ou Graham), é caracterizado pela tomada de decisões feita majoritariamente pelo professor e pela reprodução de conhecimento e competências pré-definidas (pelo professor) por parte do aluno. Ainda que dirigido majoritariamente pelo professor, o aluno pode ter mais opções de escolha e conseqüentemente autonomia, como é o caso de quando o aluno pratica determinados exercícios por ele mesmo, quando ele avalia o seu próprio trabalho e evolução, e quando o professor abre o leque de opções quanto à reprodução de material de movimento pré-definido (e.g., o aluno pode escolher como utilizar o tempo, espaço e qualidades de movimento numa determinada frase ou sequência). Por isso, mesmo dentro deste método encontramos variações entre um ensino centrado no professor e um ensino centrado no aluno. No método *explorative*⁸¹, associado largamente às *release-based techniques* (ver subcapítulo 2.2. deste enquadramento teórico), os alunos são encorajados a descobrir e a produzir conhecimento por eles mesmos, em vez de simplesmente reproduzir o que o professor partilha. São utilizados exercícios que promovem a escolha autónoma do aluno com vista à aprendizagem de forma exploratória de algum objetivo técnico, como por exemplo, exercícios de improvisação dirigidos à exploração de princípios técnicos. Nesta situação, o aluno escolhe o seu próprio material de movimento dentro de premissas técnicas (i.e., o foco) definidas pelo professor, como tal o aluno encontra as suas respostas e soluções por si só, sendo que estas serão mais ou menos convergentes pois o objetivo é o domínio técnico. O terceiro método é também considerado por Rothmund (2023) uma abordagem e/ou disciplina no ensino de Dança *per se*⁸², nomeado de Improvisação⁸³. É caracterizado por um grande nível de decisão da parte do aluno e por soluções e resultados divergentes, sendo a Improvisação o objetivo e o fim da aprendizagem, e permitindo a inclusão das estratégias do método *explorative*. Este método e prática envolvem mais competências pessoais e interpessoais, como a consciência das suas próprias reações (da parte do aluno) e a interação com os outros. O trabalho é por norma grupal e pode ser mais ou menos estruturado pelo professor e alunos.

⁸⁰Reprodutivo. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

⁸¹Explorativo. Tradução pela autora do termo utilizado por Rothmund (2023).

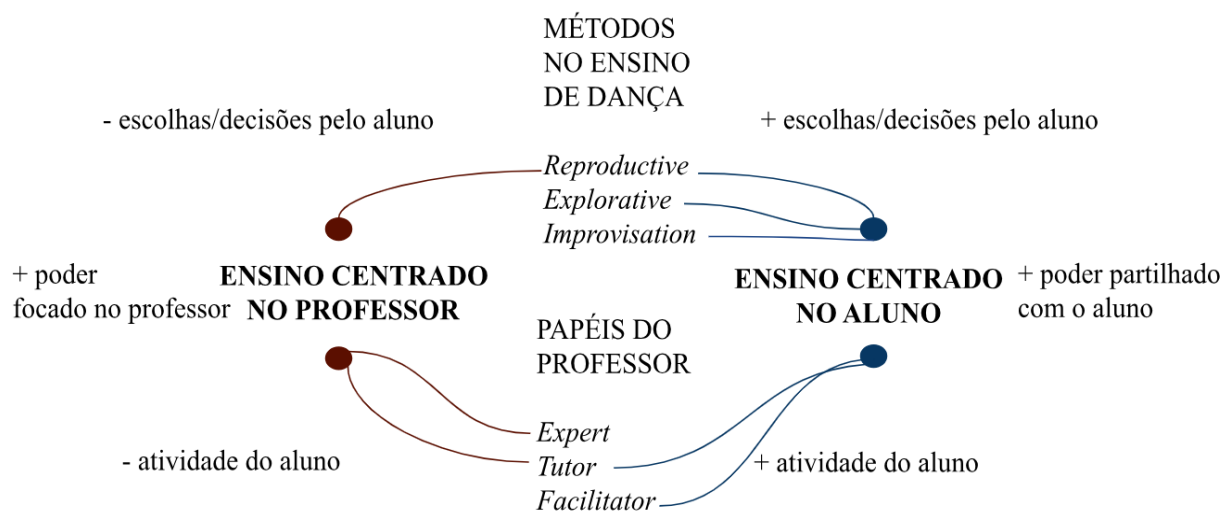
⁸²Do latim: por si só (Porto Editora, 2023).

⁸³Por Rothmund (2023): *Improvisation*. Decidimos utilizar a tradução pela autora em português por se tratar de um termo e assunto já abordado neste mesmo idioma no presente relatório.

Percebemos que quer neste último método de Improvisação (i.e., poderemos relacioná-lo com objetivos no âmbito da composição como vemos no capítulo 2 deste enquadramento teórico), quer no método *explorative* em que a improvisação também está presente e é centrada no desenvolvimento e exploração de competências técnicas, e de acordo com os aspetos referidos por O'Neill & McMahon (2005) e citados por Rothmund (2023), os níveis de atividade e escolha do aluno são altos, já o professor, conseqüentemente, terá atribuído pelos alunos um papel de *tutor* ou *facilitator*. Por isso, a utilização da Improvisação na aula de Dança Contemporânea está naturalmente associada ao tipo de ensino centrado no aluno, promovendo uma aprendizagem autónoma, completa e autorregulada⁸⁴ (Rothmund, 2023). Alguns temas referidos pela autora na sua revisão literária como a colaboração, o diálogo e a reflexão, estão associados também a um ensino centrado no aluno. Não iremos, no entanto, aprofundá-los no âmbito deste relatório, mas consideramos que estes estão relacionados diretamente com práticas de Improvisação (e.g., a prática de Lance Gries, ver subcapítulo 2.2. deste enquadramento teórico). De modo a sintetizar e concluir as ideias anteriores, associamos na Figura 1 abaixo (p.27) os vários métodos e papéis possíveis do professor na aula de Dança Contemporânea aos tipos de ensino expostos anteriormente. Como percebemos, o método *reproductive* pode estar associado a ambos os tipos de ensino conforme as estratégias que o professor optar utilizar.

Figura 1

Os tipos de ensino na aula de Dança Contemporânea



Nota. Associação de conceitos a partir de Rothmund (2023).

⁸⁴A aprendizagem auto-regulada pode ser vista como um dos objetivos do ensino centrado no aluno (Rothmund, 2023) e refere-se aos "processos que os alunos utilizam para sistematicamente direcionar os seus pensamentos, sentimentos e ações por forma a alcançar os seus objetivos" (Shunk, 2012, p. 391, citado por Rothmund, 2023 e traduzido pela autora). Do original: "processes that learners use to systematically focus their thoughts, feelings, and actions on attainment of their goals"(Shunk, 2012, p. 391, citado por Rothmund, 2023).

3.1. A Adolescência

A adolescência é o período de desenvolvimento humano que corresponde à transição entre a infância e a fase adulta atualmente considerado compreender-se entre os dez e os vinte e quatro anos de idade, sendo que o seu conceito varia de cultura para cultura e mantém-se dinâmico respondendo às transformações na sociedade (Mitchell & Clements, 2021). Além de ser uma fase permeada por uma série de mudanças biológicas, cognitivas e físicas, tal como a nomeada puberdade (e.g., desenvolvimento dos órgãos genitais e alterações hormonais), várias modificações psicológicas e sociais, quer ao nível macro no que toca ao posicionamento do adolescente perante a sociedade e a cultura em que se encontra, quer ao nível micro nas suas relações interpessoais com os seus cuidadores e nos ambientes em que se encontra (e.g., a escola, a família), também estão presentes. Por isso, Mitchell & Clements (2021) reforçam a importância do ambiente (i.e., meio ou entorno social, familiar e académico) e da capacidade de adaptação individual para a construção e o desfecho, com resultados mais positivos ou negativos, deste ciclo.

Focando-se no adolescente bailarino em formação, estas mesmas autoras abordam alguns aspetos únicos com que este é confrontado seguindo um ensino vocacional de Dança, como por exemplo, o facto da aprendizagem se dar em conjunto com colegas que, contrariamente a algumas modalidades de desporto em equipa, não são vistos como parte de uma mesma equipa e sim, muitas vezes, como competição disputando o mesmo papel num espetáculo ou o mesmo lugar numa escola (Mitchell & Clements, 2021). Reforçam sobre o impacto negativo psicológico que estudar numa instituição assim pode ter para os alunos, referindo alguns aspetos como “encouraging ego orientation (e.g. an extrinsic desire to outperform others)” (Mitchell & Clements, 2021, p. 71)⁸⁵, o perfeccionismo maladaptativo⁸⁶ e a ansiedade sobre a sua própria escolha quanto a realizar esta atividade. Aprofundam depois, sobre o ensino voltado especificamente para a formação de bailarinos clássicos e focam-se principalmente em demonstrar como a subcultura da Dança clássica visiona a maturação física (i.e., puberdade) negativamente, na importância dos professores como suporte essencial enquanto esta acontece, e na necessidade de haver uma adaptação saudável a estas mudanças

⁸⁵“encorajar a orientação para o ego (por exemplo, um desejo extrínseco de superar os outros)”, tradução do inglês para o português pela autora (Mitchell & Clements, 2021, p. 71).

⁸⁶Condição psicológica na qual os indivíduos apresentam um comportamento perfeccionista motivado pela “incessante procura de aprovação e reconhecimento concedido pelos outros. (...)” pois “(...) acreditam que o seu valor pessoal e que os julgamentos dos outros sobre si depende do seu desempenho.” (Pinto, 2016).

físicas para um percurso futuro de bem-estar psicológico dos bailarinos. Como o âmbito deste relatório se relaciona com o estágio curricular que fizemos com estudantes de Dança entre os dezasseis e os dezanove anos, havendo estes já passado pela maior fase de maturação física, não iremos aprofundar sobre este assunto abordado por Mitchell & Clements (2021). Interessamos sublinhar a relevância que as autoras atribuem aos ambientes educativos na Dança que suportam e incentivam a autonomia dos alunos, facilitando o desenvolvimento da sua individualidade e o poder de escolha/decisão, e referindo a existência de evidência que sugere haver consequências positivas ao nível emocional e físico nos alunos adolescentes que estão inseridos nestes meios (i.e., uma maior autoestima) (Mitchell & Clements, 2021).

Como percebemos a adolescência revela-se uma fase de imensas mudanças que requerem adaptações do próprio adolescente e um positivo suporte nos meios sociais em que este se encontra. Pickhardt (2022) aborda, de uma forma simples e generalista, sobre esta instabilidade que sobrevém o adolescente devido às diversas alterações (internas e externas) que este precisa acomodar. Refere que este, por sua vez, sente-se sobrecarregado e por isso pode adquirir bastantes dificuldades em manter o seu foco e concentração no cumprimento de tarefas e das suas responsabilidades, resultado do que o autor chama de “attention overload”⁸⁷. O professor de Dança deverá então ter em atenção quer às questões referidas por Michel & Clements (2021), quer a esta particularidade referida por Pickhardt (2022) ao ensinar alunos adolescentes, sendo que os métodos de ensino que promovam a autonomia do aluno são essenciais para um entorno saudável tão importante nesta fase da adolescência (Mitchell & Clements, 2021).

3.2. A colaboração: Co-ensino

Como os focos deste estágio estão na fundamentação e na exploração dos conceitos teóricos e práticos da Improvisação na aula de Dança Contemporânea, a definição de Co-ensino de acordo com Cook & Friend (1995) reflete um dos aspetos da nossa implementação prática da Improvisação no domínio do ensino de Dança. O Co-ensino, uma prática que tem vindo a ser desenvolvida no contexto do ensino, é definido por Cook & Friend (1995, p. 2) como “two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of

⁸⁷“sobrecarga de atenção”, tradução do inglês para o português pela autora (Pickhardt, 2022).

students in a single physical space”⁸⁸. De acordo com esta definição percebemos que os dois (ou mais) professores deverão lecionar um mesmo grupo, ao mesmo tempo, numa mesma sala de aula, sendo que este grupo será diverso e heterogéneo. Aliado a isto, as autoras acrescentam a ideia de complementaridade entre professores devido às suas especialidades diferentes, uma conceção corroborada por Thousand et al. (2006). As autoras, Cook & Friend (1995) reforçam ainda que, para ser considerado Co-ensino, os professores devem estar envolvidos ativamente na instrução dos alunos e não apenas colaborar na planificação das aulas, ou auxiliar pontualmente na sala de aula. Este tipo de ensino tem sido aplicado maioritariamente no contexto americano, como referido por estes autores, entre um professor de ensino regular e um professor de ensino especial (i.e., professor especializado no ensino de alunos com algum tipo de incapacidade ou necessidade especial).

Uma outra perspetiva é a de Bacharach et al. (2010), que analisam e propõem uma prática de Co-ensino numa situação de formação de professores, em que os professores estudantes são preparados na prática pedagógica em sala de aula, em colaboração com os professores titulares. Utilizando-se das estratégias de Co-ensino propostas por Cook & Friend (1995), Bacharach et al.(2010) vão adaptá-las para o Co-ensino na formação de professores:

1) “One teach, one observe”⁸⁹ (p.7) - Um professor tem a função primária de responsabilidade da instrução, enquanto o outro observa e recolhe informações específicas referentes aos alunos ou ao outro professor.

2) “One teach, one assist”⁹⁰ (p.7) - Um professor tem a função primária de responsabilidade da instrução, enquanto o outro auxilia os alunos com o seu trabalho, monitoriza comportamentos, corrige tarefas e ajuda a incentivar os alunos menos participativos.

3) “Station teaching”⁹¹ (p.7) - Os professores dividem entre si o conteúdo da instrução, depois os alunos são divididos em grupos e cada um dos professores ensina um grupo. Por fim, os grupos ‘trocam’ de professor depois de um tempo designado.

4) “Parallel teaching”⁹² (p.7) - A turma é dividida em duas partes e cada professor ensina metade da turma, sendo que ambos estão a lecionar a mesma matéria e utilizando as mesmas estratégias.

⁸⁸“dois ou mais profissionais a instruir substancialmente um grupo diversificado de alunos num único espaço físico” tradução do inglês para o português pela autora (Cook & Friend, 1995, p.2).

⁸⁹“Um ensina, outro observa” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹⁰“Um ensina, outro auxilia” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹¹“Estação de ensino” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹²“Ensino paralelo” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

5) “Supplemental teaching”⁹³ (p.7) - Esta estratégia permite a um dos professores ensinar conforme o nível ideal e esperado, enquanto o outro acompanha os outros alunos de forma a suplementar o trabalho com outros materiais.

6) “Alternative (differentiated) teaching”⁹⁴ (p.7) - Esta estratégia providencia duas abordagens e métodos diferentes para ensinar o mesmo conteúdo.

7) “Team teaching”⁹⁵ (p.7) - Nesta estratégia, ambos os professores estão igualmente ativos no ensino dos conteúdos, sem nenhuma divisão de autoridade. Ambos intervêm com novas informações e estão disponíveis para auxiliar e responder aos alunos.

Este tipo de ensino, além de já ter arrecadado evidência positiva para a aprendizagem dos alunos (Bacharach et al., 2010), também apresenta como positivos os seguintes pontos: a oportunidade do aluno poder usufruir do conhecimento diverso e único de cada professor, a fruição (por parte dos alunos) da experiência de aprender a cooperar e colaborar ao observarem os professores e, a criação de uma situação ideal para reunir pessoas com diferentes conhecimentos e experiências, viabilizando possibilidades de partilha e de surgimento de novos métodos (Thousand et al., 2006).

3.3. A aula de Dança e o acompanhamento musical

Após expormos sobre o Co-ensino, contextualizamos agora, como tem, a presença tão importante de um músico, habitado as aulas de Dança ao longo dos tempos. Depois voltaremos ao tema da colaboração, desta vez aplicado ao contexto de uma prática de Co-ensino do professor de Dança com o músico.

Historicamente, o acompanhamento musical sempre esteve presente nas aulas de Dança Clássica desde o século XVIII, através da maestria do professor que além de ensinar os exercícios, acompanhava-os a tocar violino e complementava os conteúdos da sua aula com o ensino da leitura de partituras musicais e o ensino de um instrumento musical (Davidson, 2021). Para Davidson é claro que, nos dias de hoje, devido ao sistema de especialização “it is rare to find a polymath ballet teacher who plays piano to accompany their own ballet class.”⁹⁶ (2021, p.1). Por isso, aquilo a que assistimos hoje em dia são aulas com o acompanhamento musical

⁹³“Ensino suplementar” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹⁴“Ensino alternado (diferenciado)” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹⁵“Ensino em equipa” tradução do inglês para o português pela autora (Bacharach et al., 2010, p.7).

⁹⁶“é raro encontrar um professor de ballet polímata que acompanha ao piano a sua própria aula.”, tradução do inglês para o português pela autora (Davidson, 2021, p.1).

ao vivo feito por um músico com a devida preparação para tal, o músico acompanhador ou o “dance musician”⁹⁷ (Davidson, 2021, p.1). Por nos parecer que este último termo retrata melhor o papel do músico na aula de Dança (este não é só um acompanhador mas participa ativamente e criativamente nas aulas, como veremos adiante), iremos doravante referir-nos ao mesmo com esta nomenclatura (*dance musician*) ou somente como músico.

Desde os anos 80 tem-se observado uma panóplia de diferentes formas de relação do *dance musician* e da Música, com a Dança e as aulas de Dança. Natalie Gilbert⁹⁸, participou como Música em diversas aulas de Dança no contexto americano desde os anos 70, e numa entrevista a Melanie Bales⁹⁹ (professora, bailarina e coreógrafa americana) sublinha sobre a evolução das aulas de Dança com Música ao vivo desde os formatos presentes no período da Dança moderna ao período pós-Judson¹⁰⁰ (Bales & Nettle-Fiol, 2008). Gilbert divide em três áreas gerais as aulas de Dança para um *dance musician*, nas quais encontramos uma correspondência lógico-temporal histórica com o desenvolvimento técnico e artístico da Dança. A primeira nomeia de “Tradicional-modern”¹⁰¹ (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p.43) e são aulas que se utilizam de uma relação extremamente rítmica e sincronizada do movimento com a Música, ou seja, a estrutura frásica do movimento corresponde ao fraseado musical e as acentuações musicais correspondem às acentuações dinâmicas do movimento, típico da linguagem de Dança moderna como Graham ou Limón. Mesmo dentro desta categoria, cada professor terá as suas nuances quanto à relação que estabelece entre o movimento e a Música, mas comum a todas as aulas será esta relação de sincronia frásica e rítmica, e a valorização da energia e *mood* (o ambiente emocional da Música)¹⁰² que a Música providencia. O estilo musical pode ser bastante diverso, como jazz, atonal, barroco, etc., e os instrumentos utilizados também, tais como o piano, percussão, guitarra, eletrónica, etc. Ainda que Gilbert não refira, podemos acrescentar a esta categoria as aulas de Dança Clássica, em que a Música deverá suportar “the artistic qualities of the movements”¹⁰³ (Wong, 2011, p. 1) e apoiar o aluno de forma a ele poder atingir

⁹⁷“músico de Dança”, ou “músico para Dança”, tradução do inglês para o português pela autora (Davidson, 2021, p.1).

⁹⁸É uma pianista *freelancer* americana que tem trabalhado com a improvisação e em colaboração com bailarinos. É também professora de música para crianças de todas as idades, e ainda leva a música a pacientes e visitantes em hospitais (Gilbert, 2008).

⁹⁹De nacionalidade americana, é bailarina, coreógrafa e professora adjunta na *Ohio State University* no departamento de dança, especialista em Laban Movement Analysis (Bales & Nettle-Fiol, 2008).

¹⁰⁰Período da dança pós-moderna após o surgimento e da influência do Judson Dance Theatre.

¹⁰¹“Moderno tradicional” tradução do inglês para o português pela autora (Bales & Nettle-Fiol, p.43).

¹⁰²Em português o termo tem um significado aproximado de estado de espírito. Preferiu-se utilizar este termo em inglês aqui, por ser tão singular e por ser utilizado pelas autoras.

¹⁰³“as qualidades artísticas dos movimentos”, tradução do inglês para o português pela autora (Wong, 2011, p. 1).

e concretizar o objetivo técnico do exercício (Wong, 2011). A segunda é nomeada de “Cunningham model”¹⁰⁴ (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p.44), que tal como o nome indica adota uma relação movimento-Música tal como se encontrava nas performances de Cunningham¹⁰⁵: apesar do movimento conter uma extrema precisão rítmica a Música estabelece uma relação contrastante e totalmente aleatória com este. Ora, nestas aulas encontramos um primeiro momento dos exercícios em que o músico providencia um suporte musical mais similar ao *tradicional-modern*, e um segundo momento em que se desvia deste e improvisa sem qualquer tipo de referência ao movimento, muitas vezes com a intenção de criar um contraste do som com o mesmo. É de ressaltar que nesta categoria não é valorizado o ambiente e/ou a emoção que a Música oferece (Bales & Nettle-Fiol, 2008). Uma terceira categoria emerge, para a qual Gilbert não define um nome, mas que de acordo com as suas próprias explanações podemos nomear de *post-Judson model*¹⁰⁶. Esta surgiu, inicialmente, pela necessidade de abolir o uso da Música em aula de forma a explorar um movimento mais respirado e sem limitações rítmicas e desenvolveu-se em diversas sub-categorias tão diversas quanto um professor desejar experimentar. Nestas aulas, por norma, o aquecimento e grande parte da aula é feito em silêncio ou é apenas pedido ao músico uma sonoridade ambiente. Numa segunda parte, o professor ensina algumas frases coreográficas e estabelece-se uma relação mais colaborativa com o músico, como “composer-in-residence”¹⁰⁷ (p.47). Aqui, a relação do movimento com a Música pode variar, mas sempre com um carácter experimental de forma a servir criativamente o movimento do professor, estando a Música presente para “clarify some aspect of the movement-music relationship”¹⁰⁸ (p.47). Dentro desta categoria encontram-se também as aulas com Música gravada ou com acompanhamento pelo próprio professor de Dança (e.g., uso da voz), sempre partindo da premissa anterior (Bales & Nettle-Fiol, 2008). Atualmente, devido a limitações orçamentais ou outros constrangimentos às contratações e disponibilidades, as aulas de Dança, por todo o ocidente e em Portugal, são maioritariamente acompanhadas por Música gravada, o que torna esta prática e a presença de um músico em estúdio cada vez mais escassa (Duarte & García, 2019).

¹⁰⁴“Modelo de Cunningham” tradução do inglês para o português pela autora (Bales & Nettle - Fiol, p.44).

¹⁰⁵Coreógrafo americano (1919 - 2009) que dentre outros aspetos, mudou radicalmente a relação entre a música e a dança no cenário da dança teatral ocidental, trazendo uma nova abordagem: ambas poderiam coexistir de forma independente numa mesma peça (Merce Cunningham Trust, 2021).

¹⁰⁶Decidimos utilizar o inglês para manter uma certa coerência com as outras categorias em que este idioma foi utilizado em forma de citação. Em português: modelo pós-Judson.

¹⁰⁷“compositor residente”, tradução do inglês para o português pela autora (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p. 47).

¹⁰⁸“clarificar algum aspeto da relação entre a música e o movimento”, tradução do inglês para o português pela autora (Bales & Nettle-Fiol, 2008, p. 47).

3.3.1. Breve contextualização: A Improvisação na Música Ocidental.

O músico na aula de Dança pode necessitar recorrer à improvisação de modo a adequar as suas propostas musicais ao pretendido na aula, e a Improvisação na Música tal como na Dança tem o seu percurso artístico e histórico. Bailey (1980) e Nesrala (2018) ao abordarem a Música erudita ocidental referem como a Improvisação foi amplamente utilizada até ao início do século XX nas interpretações performativas dos músicos, abrangendo os diversos aspetos musicais desde a melodia à harmonia, sendo que os compositores já previam este fator improvisativo desde o momento em que escreviam as suas obras. Alguns compositores reconhecidos inclusivamente improvisavam durante as suas apresentações, sendo esta, uma habilidade louvada por todos os que os ouviam (e.g., Wolfgang Amadeus Mozart, Ludvig van Beethoven, Frédéric Chopin, Johannes Brahms e Franz Liszt) (Nesrala, 2018). Principalmente na era Barroca¹⁰⁹ mas também na Romântica¹¹⁰, as improvisações dos intérpretes tinham a função de “complementar, variar, enfeitar ou aperfeiçoar” (p.6), podendo ser mais ou menos restritas, e.g., ornamentar uma melodia¹¹¹, improvisar uma pequena parte ou dentro de uma forma¹¹² livre, mas sempre dentro das normas ou idioma¹¹³ musical estabelecido na época (Nesrala, 2018).

No início do século XX houve um declínio no uso da Improvisação na Música erudita. Nesrala (2018) destaca três razões para este declínio. A primeira relaciona-se com a crescente utilização da partitura (i.e., suporte de notação musical) como orientador musical fechado às “intervenções criacionais do intérprete” (p. 10). A segunda prende-se com a crescente tendência de apresentações e concertos com vista a um grande público, o que levou a uma conseqüente homogeneização interpretativa. E a terceira resultou da necessidade de maior especialização por parte dos intérpretes, devido ao elevado nível técnico que lhes começou a ser requerido atingir e, em razão disto, à utilização do seu tempo circunscrita à priorização do desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas habilidades técnicas em relação às práticas mais criativas (Nesrala, 2018).

¹⁰⁹Considerada a época da música erudita europeia compreendida aproximadamente entre os anos 1600 e 1750 (Britannica, n.d., secção *Baroque music*).

¹¹⁰Considerada a época da música erudita europeia compreendida aproximadamente entre os anos 1820 e 1900 (New World Encyclopedia, n.d., secção *Romantic music*).

¹¹¹Melodia na música é o “produto estético de uma determinada sucessão de tons num tempo musical que implicam um movimento rítmico ordenado de tom para tom.”. Tradução do inglês para o português pela autora (Britannica, n.d., secção *melody*).

¹¹²Na música, a forma refere-se à estrutura das composições musicais (Britannica, n.d., secção *Musical form*).

¹¹³Tal como uma linguagem falada ou escrita, a música erudita em cada época também possuía a sua própria sintaxe, i.e., as suas regras e organização de acordo com as afinidades estéticas e formais. A improvisação tinha “um papel na qual é confinada a complementar o que é fixo, documentado pela tradição.” (Nesrala, 2018, p. 10).

Situando-nos agora nos anos 50 e na Europa, percebemos um ambiente de total controlo composicional que teve como símbolo o serialismo, um método de composição que pretendia a organização total dos elementos musicais através de uma série padrão que se repete ao longo da composição, podendo esta ser uma determinada ordenação dos tons musicais ou ser aplicada a outros elementos da composição como o ritmo, a intensidade ou a altura¹¹⁴ do som (Britannica, n.d., secção *serialism*). Ora, este pico de determinação dos elementos musicais incitou alguma exaustão aos compositores que começaram a procurar incluir elementos de indeterminação nas suas obras, através dos quais renunciavam ao controlo composicional submetendo-o à aleatoriedade e à improvisação (Nesrala, 2018). Paralelamente, na América, um lugar com um menor peso histórico composicional e musical, houve uma crescente experimentação que permeou o pensamento musical desde o início dos anos 50, revolucionando a própria conceção sobre o que pode ou não ser a Música, tendo estas consequências também no aumento do uso da improvisação. Exemplo notável e singular foi o compositor John Cage que, após o contacto com a filosofia Zen, optou por eliminar todo e qualquer elemento pré-determinado das suas composições, recorrendo ao uso da aleatoriedade (um procedimento que exige indeterminação) como método composicional, além de incluir momentos e partes de improvisação nas suas composições. Algumas outras mudanças que Cage e outros compositores norte-americanos renderam à Música são: uma ampliação do reconhecimento de eventos sonoros com significado musical, uma atitude distinta sobre o silêncio e novas possibilidades de notação gráfica (Nesrala, 2018).

Uma outra realidade musical na América que, de acordo com Nesrala (2018), é considerada a mais importante contribuição “para a revitalização da Improvisação na Música ocidental no séc. XX” (p.11), é o Jazz¹¹⁵. Na sua génese, o Jazz é uma forma musical grandemente improvisada em que o ato improvisatório é materializado através de derivações melódicas e fazendo uso de escalas e arpejos, podendo o músico improvisar livremente no

¹¹⁴A altura do som corresponde ao posicionamento de determinado som conforme a frequência de vibração das ondas sonoras do mesmo. Ou seja, um som pode ter uma maior ou menor frequência, e por isso ser considerado mais agudo ou mais grave, respetivamente (Britannica, n.d., secção *Pitch*).

¹¹⁵“Maioritariamente improvisado, o Jazz foi desenvolvido pelas comunidades afro-americanas e influenciado tanto pelas estruturas harmónicas europeias como pelos ritmos africanos. Foi desenvolvido parcialmente a partir do *ragtime* e do *blues* e é frequentemente caracterizado pelos ritmos sincopados, pelos grupos polifónicos, pelos diversos graus de improvisação, pelos desvios de tom deliberados e pela originalidade no uso de timbres.”, tradução do inglês para o português pela autora (Britannica, n.d., secção *Jazz*). Nesrala (2018) ressalta a importância musical e sociológica desta linguagem musical com uma estética particular.

contexto de uma sequência harmónica¹¹⁶ e num tempo regular¹¹⁷.¹¹⁸ Com a chegada dos anos 50, alguns grupos de músicos de Jazz interessaram-se em questionar as convenções harmónicas, rítmicas e estruturais trazendo à luz novas propostas musicais e, acima de tudo, uma abordagem mais experimental à Improvisação. Este movimento jazzístico foi nomeado de *Free Jazz*, que tal como o próprio nome nos comunica, pretendeu libertar-se dos parâmetros convencionais (i.e., as estruturas métricas e harmónicas, padrões e linguagem melódica, etc.) permitindo novas concretizações da própria técnica instrumental e organização musical e formal (Nesrala, 2018).

Nesrala (2018) escreve sobre o surgimento da Improvisação Experimental como uma amálgama resultante da troca de experiências entre as anteriormente referidas comunidades musicais na Europa e na América. A Improvisação Experimental a par com o desenvolvimento tecnológico, provocou que a Música eletrónica se tornasse ainda mais fundamental na descoberta de novas possibilidades de Improvisação musical, havendo diversos grupos centralizados na experimentação sonora eletrónica. Uma das características fundamentais deste movimento é o ecleticismo que surgiu através dos cruzamentos estético-musicais, e que representa o lugar atual da Improvisação na Música. Tal como na Dança, a Improvisação na Música está então relacionada à inovação, à experimentação e ao desenvolvimento da própria prática artística.

3.4. A criação de um lugar para a colaboração através da Improvisação

Apesar de encontrarmos, no *post-Judson model* (ver subcapítulo anterior), uma prática colaborativa entre o músico, o professor e o aluno, em que tanto o professor como o aluno estão abertos às propostas do músico e vice-versa, o músico não adota comumente o papel de professor nas aulas de Dança. No entanto, Duarte e García (2019) propuseram uma prática em que ambos, professor e músico, instruíram os alunos de acordo com os objetivos da aula. Podemos incluir esta prática, de acordo com a descrição que nos é apresentada pelos autores, numa abordagem de Co-ensino e especificamente recorrendo a uma estratégia de *team-teaching* (Bacharach et al., 2010), pois o músico adotou o papel de professor (em conjunto com os

¹¹⁶A palavra harmonia na música refere-se a quando dois ou mais sons são ouvidos simultaneamente, quer sejam tocados ao mesmo tempo ou não, como é o caso de quando tocados de forma sucessiva mas percebidos pelo ouvido como um acorde - um conjunto de notas ouvidas/tocadas ao mesmo tempo. Ora, uma sequência harmónica será uma sequência de acordes dentro de uma determinada estrutura musical (Britannica, n.d., secção *Harmony*).

¹¹⁷Isto nas formas de Jazz mais tradicionais.

¹¹⁸Por isso, em termos práticos, Bailey (1993) citado por Nesrala (2018) compara a improvisação convencional do jazz com a improvisação barroca, pois ambas são guiadas pelos seus respetivos idiomas.

professores de Dança), contribuindo para o conhecimento do aluno sobre a musicalidade do movimento e a relação do mesmo com a Música, através do ensino de conceitos musicais e propostas práticas que evidenciaram alguns dos aspetos fundamentais da frase de movimento ensinada aos alunos. Ressaltamos as características de igualdade (hierárquica), a intervenção com conteúdos e novas informações, e a entreaajuda ativa por parte de ambos os professores, como marcas do *team-teaching*.

A nossa proposta para a implementação das aulas com os músicos será o estabelecimento de uma abordagem de Co-ensino, numa estratégia de *team-teaching* (Bacharach et al., 2010) em que ambos os professores (Música e Dança) trabalham em equipa desde o momento da planificação da aula, através da abordagem a uma prática comum à Música e à Dança - a Improvisação.

4. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS PARA A IMPROVISACÃO

Após a revisão e a compreensão dos conceitos e ideias abordados nos tópicos anteriores, procedemos a uma definição organizada dos conceitos que decidimos introduzir na nossa prática pedagógica, na aula de Dança Contemporânea. Recorremos à primeira coluna da tabela 1 (ver página 23 deste enquadramento teórico) para organizarmos os tópicos em quatro grandes temas: corpo, espaço, tempo e relação.

4.1. Corpo

Pelo que compreendemos no subcapítulo 2.1 podemos afirmar que na Dança, o movimento é o meio para a Improvisação e o corpo, por sua vez, o que torna possível o movimento. De acordo com Blom & Chaplin (2000) não poderemos distinguir o bailarino particular (*the instrument*) com todas as suas características (ver subcapítulo 2.1 deste enquadramento teórico), do próprio movimento expressivo e artístico do corpo, pois estão intrinsecamente ligados. Tampouco poderemos distanciar o corpo das suas memórias, as quais Blom & Chaplin (2000) designam como “kinesthetic memory”¹¹⁹ (p.13) sendo que, para estas, o movimento funciona como um gatilho. Esta memória emerge de experiências passadas do corpo em movimento, coletada pelos órgãos sensoriais e é ativada enquanto o corpo se move (Blom & Chaplin, 2000). Poderíamos então dizer que, a experiência do corpo guardada em memória e as suas características (*the instrument*), são aquilo que faz de um corpo na Dança,

¹¹⁹“memória cinestésica” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.13).

um corpo. Este será o corpo que produzirá o movimento na Improvisação e, a consciência e o conhecimento deste permitirá escolhas mais objetivas e conhecedoras por parte do aluno. Incluímos neste tópico a *Kinesthetic Awareness* e *Abstracting* (Blom & Chaplin, 2000; referidos no subcapítulo 2.1. deste enquadramento teórico), conceitos sobre os quais refletimos brevemente de seguida.

4.1.1. Kinesthetic awareness.

A cinestesia, também denominada de proprioção, é considerada por Taylor (2023), o sentido que nos permite ter a perceção da localização, movimento e ações das diversas partes do corpo. Aqui estão incluídas as sensações de força muscular, esforço e a perceção da posição e do movimento articular, por isso este sentido é de extrema importância para o controlo do movimento (Taylor, 2023). Blom & Chaplin (2000) especificam a importância deste sentido para o bailarino denominando diversas funções em que a ação da cinestesia é fulcral, como “to perceive weight, balance, verticality, laterality, gravity, buoyancy, volume, muscular tension, fatigue, release, stretch, flexion and extension, rotation, spatial orientation, and timing.”¹²⁰ (Blom & Chaplin, 2000, p.182). Também Aiken & Hauser (2016) referem a importância da cinestesia e do desenvolvimento da sua consciência para o bailarino, especialmente durante as aulas de Improvisação. Para os autores esta é fundamental pois é um dos primeiros passos em direção ao desenvolvimento da “perceptual acuity”¹²¹ (p.5) do aluno, que inclui campos diversos referentes às perceções visuais, táteis e auditivas, e que se constitui fundamental na prática da Improvisação. Ora, percebemos que a consciência cinestésica está diretamente relacionada com a consciência do que acontece no, e com o corpo, e das diversas sensações relacionadas. Podemos afirmar que as estratégias que os métodos somáticos trouxeram à Dança através do intercâmbio proporcionado pelos diversos professores/bailarinos que as vivenciaram e das *release techniques* (ver subcapítulo 2.2. deste enquadramento teórico), são oportunas para o desenvolvimento e aprimoramento da consciência cinestésica nas aulas de Dança Contemporânea.

4.1.2. Abstracting.

Abstração na Dança refere-se à possibilidade de transformar uma imagem ou ideia concreta em movimento ou, a todo o movimento que não remete a nada mais a não ser a si mesmo e à sua fisicalidade (Blom & Chaplin, 2000). Trata-se de, no primeiro caso, um processo

¹²⁰“a perceção do peso, do equilíbrio, da lateralidade, da gravidade, da flutuação, do volume, da tensão muscular, da fadiga, do alongamento, da flexão e da extensão, da rotação, da orientação espacial, do sentido de tempo.” tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.182).

¹²¹“Acuidade perceptiva” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.5).

de remoção das particularidades contextuais de determinada ação, imagem ou experiências literais, por forma a suspender e a sustentar a sua essência¹²² no movimento. Blom & Chaplin (2000) visionam a Improvisação em Dança como um modo de vivenciar esta ação de abstrair, em que a Dança é permeável a novos significados numa exploração arbitrária. Por outro lado, quando o movimento se torna o âmago da Dança em si só, encontramos-nos diante do segundo caso referido acima, o fascínio pelo movimento afastado de qualquer referência externa. Aqui, a abstração localiza-se numa Dança em que o movimento está independente de histórias ou imagens e concentra-se na procura pelas suas próprias linhas, texturas e sintaxe (Blom & Chaplin, 2000).

4.2. Espaço

Após abordarmos sobre o corpo, referimos de seguida e de forma breve, alguns orientadores para a conceção do espaço na Dança que clarificam a nossa prática.

Quando Burrows (2010) explica como apenas uma mudança da localização ou deslocação de um bailarino no palco transmite alguma narrativa ou emoção (sem que mais nada sugira tal), está a referir-se ao espaço na Dança, o lugar onde a mesma acontece, neste caso o palco. Aiken & Hauser (2016) também se referem a este mesmo espaço quando especificam alguns dos elementos presentes numa improvisação: “location in relation to others and to the room, topographical density of action”¹²³ (p.6) (referido no capítulo 2.3.). No entanto, também podemos aproximar-nos do espaço na Dança da perspetiva do corpo, definindo-o como o centro espacial (i.e., o ponto de referência a partir do qual se origina o movimento). Assim o fez Rudolf Laban¹²⁴ quando definiu o conceito de Cinesfera como o espaço que rodeia o corpo delimitado pelo alcance possível da extensão dos membros partindo do centro do corpo, e sobre o qual idealizou 27 direções que abrangem as possibilidades tridimensionais do movimento (direções que se principiam no centro do corpo) (Laban Analysis, n.d., páginas *Kinesphere* e *Choreutics*;

¹²²Pela Porto Editora (2023) essência é a “característica ou conjunto de características permanentes e invariáveis que conferem uma identidade a um ser ou a um objeto; conjunto dos elementos constitutivos de um ser, sem os quais não teria realidade alguma” (ponto 1 dos significados da palavra Essência).

¹²³“localização em relação aos outros e à sala, densidade de ação topográfica” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.6).

¹²⁴Associado ao movimento *Ausdruckstanz* (ver capítulo 1), “Laban dedicou-se ao estudo do movimento humano tendo desenvolvido um sistema teórico e experimental que ficaria conhecido por ‘análise de movimento de Laban’, em inglês Laban Movement Analysis – LMA.” (Schurmann, 2017, p. 18). Para aqui também nos é útil referir a Coreutica, desenvolvida pelo mesmo que se prende “com o estudo do espaço e da sua harmonia.” (Neto, 2017, p. 47).

Schürmann, 2017). Do mesmo modo fê-lo a coreógrafa Trisha Brown¹²⁵ na sua peça Locus (do ano 1975), onde recorreu ao conceito de cinesfera para criar um cubo com 27 pontos, aos quais correspondem as 27 direções, sendo que este serviu como uma metodologia coreográfica bastante lógica e sistemática (Trisha Brown Company, n.d., página *Repertory/Locus*; Min & Lee, 2015) (ver Anexo A). Estes são alguns elementos básicos que estabelecem um modo possível do bailarino ou aluno observar e apropriar-se da espacialidade do seu corpo e movimento.

4.3. Tempo

Embora Blom & Chaplin (2000) não definam intencionalmente o que é o tempo na Dança, categorizam-no como um elemento da Dança (em conjunto com o espaço, energia e qualidades de movimento) e apresentam diversas propostas de exercícios de improvisação centrados na exploração deste. A sua importância é demonstrada ao argumentarem que, de modo inato, o ser humano tem prazer em observar e em criar padrões como forma de organização no tempo (Blom & Chaplin, 2000). Esta habilidade concretiza-se na Dança através do *phrasing* e do *forming*, já referidos anteriormente (ver subcapítulo 2.1. deste enquadramento teórico). Como uma parte integrante destas consideradas características da Dança e da Improvisação em Dança está o ritmo, encontrando-se este naturalmente presente e embutido em todo o movimento, de acordo com as autoras (Blom & Chaplin, 2000).

Recorremos agora à definição de ritmo da perspectiva da Música que nos ajudará a clarificar a mesma para a Dança. Kolinski (1973) tal como citado por Bello et al. (2015, p.1), define o ritmo como “organized duration”¹²⁶, Soares (2016, p. 16) como resultante “da formação de um padrão regular entre o som e o silêncio”. Encontramos um paralelo direto com a Dança substituindo a palavra som por ‘movimento’ e a palavra silêncio por ‘pausa’ na segunda citação, e observando a primeira definição podemos dizer que na Dança, o ritmo é a duração do movimento organizada (no tempo). Para concluir, remetemo-nos a Blom & Chaplin (1982) que referem os *Natural Rhythms*¹²⁷ como um aspeto particular do ritmo na Dança, pois esta se centra no movimento do corpo e por isso comporta quer os ritmos autónomos do corpo

¹²⁵Trisha Brown foi uma coreógrafa norte-americana, membro do grupo Judson Dance Theatre, que foi catalisador da Dança Pós-Moderna Americana (ver capítulo 1 deste Enquadramento Teórico) (Reynolds & McCormick, 2003).

¹²⁶“duração organizada” tradução do inglês para o português pela autora (Kolinski, 1973 citado por Bello et al., 2015, p.1).

¹²⁷Em português, ritmos naturais. Tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 1982).

(e.g., respiração, batimento cardíaco) quer os ritmos resultantes das diversas ações quotidianas. Consideramos o ritmo um elemento importante para o entendimento do movimento do corpo no tempo e para, de uma forma mais abrangente, a consciência do tempo na Dança.

4.4. Relação

A Dança sempre acontece numa multiplicidade de relações, tal como percebemos ao refletir sobre os conceitos anteriores: a relação do bailarino com o seu próprio corpo e movimento, a relação deste com o espaço e a relação deste com o tempo. Aiken & Hauser (2016) enfatizam sobre as possibilidades de relação entre os corpos dos bailarinos em movimento, estas incluem “unison, harmony, contrast or simply conscious coexistence.”¹²⁸ (p.4), enquanto Blom & Chaplin (2000) realçam o aspeto social destas interações referindo-se às possibilidades de contacto entre bailarinos como o olhar, tocar, troca de sentimentos e ideias. O bailarino ou aluno pode igualmente relacionar-se com a Música como Blom & Chaplin (2000) aprofundam no seu capítulo *Music* (p.89), abordando as vantagens e desvantagens e oferecendo propostas específicas para o uso da mesma na Improvisação. Podemos especificar as possibilidades de relação da Música com o movimento recorrendo às referidas por Aiken & Hauser (2016) citadas anteriormente. Ora, cada uma destas formas de relação pode ser reduzida a um aspeto específico da Dança e da Música ou criando constelações de relações simultâneas e diversas (e.g., na Música teremos elementos como a harmonia, melodia, timbre, etc, com os quais se pode estabelecer uma relação específica). Conseguimos perceber que o conhecimento destas possibilidades é fulcral para uma maior consciência do que pode ser a relação e o relacionar-se com, na Dança.

¹²⁸“uníssonos, harmonia, contraste ou simplesmente uma coexistência consciente” tradução do inglês para o português pela autora (Aiken & Hauser, 2016, p.4). Ver também o subcapítulo 2.3. deste Enquadramento Teórico.

III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo iremos refletir brevemente sobre a metodologia de investigação utilizada ao longo do nosso Estágio, nomeando e justificando a escolha dos instrumentos de recolha de dados empregues, e terminando por apresentar o plano de ação.

1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Por nos enquadrarmos no perfil de professor-investigador e por forma a alcançarmos quer os objetivos definidos, quer uma contínua melhoria na nossa prática pedagógica, a Investigação-Ação foi a metodologia adotada na implementação deste Estágio. Esta metodologia está inserida num paradigma¹²⁹ sócio-crítico que é caracterizado pela sua perspetiva teórica de maior dinamismo no modo de ver a realidade, maior comunicabilidade social, “maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al., 2009, p.357), e grandemente basilar para os investigadores na área das Ciências Sociais e especificamente na área da Educação (Coutinho et al., 2009).

A prática e a reflexão são o centro da Investigação-Ação, e através das mesmas esta metodologia permite estabelecer mudanças na prática pedagógica do professor de modo a alcançar uma melhoria de resultados e a auxiliar na resolução de problemas (Coutinho et al., 2009). Coutinho et al. (2009) descreve a Investigação-Ação numa sequência de fases que perfazem um ciclo que, por sua vez, se vai repetindo ao longo do tempo, referindo a imagem de uma espiral como representativa do movimento destes ciclos e à qual nomeia de experiência de ação reflexiva. A cada ciclo uma nova abordagem pedagógica é implementada conforme as necessidades e as conclusões que o professor compreendeu ao refletir sobre o ciclo anterior. Desta forma, a prática vai se adaptando, moldando e modificando a cada ciclo, alcançando uma melhoria para si mesma e consequentemente para o contexto onde se insere de acordo com os objetivos educativos (Coutinho et al., 2009). As fases são nomeadas pela autora, na sua ordem respetiva por: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), sendo que existe uma correspondência direta de cada uma face à própria prática pedagógica.

¹²⁹De acordo com Coutinho (2009) um paradigma constitui uma forma particular de ver o mundo e desfragmentar as suas complexidades. Todos os métodos e metodologias investigativas têm por base determinado paradigma.

Ora, de modo a concretizar cada fase dos ciclos que completam uma experiência de ação reflexiva são necessários instrumentos que permitam recolher os dados que surgem durante a própria investigação. No contexto educativo interessa ao professor-investigador recolher informações sobre a sua ação e intervenção percebendo os efeitos destas mesmas e por conseguinte, tornar a análise dos mesmos mais intencional e distante (Coutinho et al., 2009). Na Investigação-Ação existe a possibilidade de recolher dados utilizando métodos tanto qualitativos como quantitativos consoante a necessidade investigativa, por isso esta é nomeada de uma modalidade de investigação mista (Coutinho et al., 2009). Iremos, de seguida, nomear e justificar a escolha dos instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação, no nosso Estágio curricular.

1.1. Instrumentos de recolha de dados

1.1.1. Grelha de observação.

A observação é fundamental para a recolha de dados em primeira mão por parte do investigador, e as grelhas de observação são uma das possíveis ferramentas que permitem a sistematização da informação (Cohen et al., 2018). As observações podem ser diversas quanto à sua tipologia e quanto ao perfil do observador. Utilizamos a grelha de observação apenas durante a primeira fase do nosso estágio (observação das aulas da professora cooperante), numa tipologia de não-participante, optando nós, e de forma a sermos mais objetivos, por uma grelha estruturada de carácter qualitativo (Cohen et al., 2018) (ver Apêndice B). Este instrumento foi complementado com a observação das gravações audiovisuais de modo a obtermos dados mais precisos e concretos.

1.1.2. Diário de bordo.

Este instrumento permite ao professor-investigador recolher “observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências” (Castro, 2010, p.23) durante ou logo após a ação educativa, permitindo ao mesmo refletir sobre a sua prática e constatar resultados ou mudanças. O diário de bordo acompanhou o nosso processo de investigação durante toda a fase de lecionação supervisionada (exceto durante os *workshops* com os músicos) e, acompanhado pela visualização das gravações audiovisuais, serviu como complemento às fases de avaliação e reflexão referentes aos ciclos referidos por Coutinho et al. (2009) (Apêndice D e F).

1.1.3. Questionário.

Os questionários inserem-se nos procedimentos de recolha de dados nomeados por Coutinho et al. (2009) de Inquérito, e têm como finalidade obter informação expressa diretamente pelos participantes (neste caso, os alunos). Estes possuem a característica de serem auto-administrados, ou seja, não requerem a presença do investigador no momento do seu preenchimento e por isso são vantajosos quando o tempo para a recolha dos dados é pouco (Coutinho et al., 2009). Foram administrados dois questionários aos alunos durante as últimas aulas em que os músicos estiveram presentes (em papel), e um após o fim da nossa prática pedagógica (questionário *online*). Para a sua construção foram utilizadas questões de resposta aberta, de resposta fechada e de escolha múltipla. Os questionários podem ser consultados no Apêndice I e J.

1.1.4. Gravação audiovisual.

Durante todas as fases deste estágio recorreu-se ao uso de uma câmara com capacidade de gravação de áudio e de vídeo de forma a recolher e analisar os dados. Pelo facto das gravações poderem ser visualizadas quantas vezes o investigador necessitar e por reduzirem a dependência do investigador das interpretações anteriores, tornando a análise da informação mais objetiva, decidiu-se utilizar este instrumento continuamente durante a implementação deste estágio (Cohen et al., 2018).

Foram respeitadas, na recolha de dados através das gravações audiovisuais, tanto a confidencialidade dos alunos e músicos (Apêndice L, M, N, O) como as questões referentes aos procedimentos éticos conforme se encontram nas regras e regulamentos definidos do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança (Escola Superior de Dança, 2012). Estas podem ser consultadas no Apêndice P.

1.2. Caracterização das turmas

No âmbito deste Estágio na Escola Profissional do Balletatro, esta investigação foi realizada com os alunos do 11º ano do curso de Intérprete de Dança Contemporânea no ano letivo 2022/2023. Estes alunos tinham entre os 16 e os 19 anos de idade, correspondendo ao período de desenvolvimento da adolescência (ver subcapítulo 3.1. do enquadramento teórico). No Balletatro os alunos são divididos em duas turmas por cada ano curricular, tendo-nos sido proposto pela escola que realizássemos este estágio com as duas turmas em paralelo, dando-nos a oportunidade de testar as nossas abordagens metodológicas em dois grupos distintos. A turma 1 tinha o total de 14 alunos, e a turma 2 o total de 16 alunos, perfazendo um total de 30

participantes-alunos no estágio. Em ambas as turmas os alunos advinham de experiências técnicas e artísticas diversas, alguns tendo completado ou frequentado o ensino vocacional de Dança, outros com formação em danças urbanas ou ginástica artística, e vários já com formação em técnica de Dança Clássica e Contemporânea em regimes livres de academias.

2. PLANO DE AÇÃO

Apresentamos na tabela 2 abaixo (p.46) as diversas fases do estágio organizadas com as respectivas datas e turmas às quais lecionamos, e os instrumentos de recolha de dados usados.

Após abordarmos a metodologia de investigação utilizada, de apresentarmos os grupos de alunos em que o estágio foi realizado e o respetivo plano de ação no que toca à divisão das fases, período temporal e instrumentos de recolha de dados, passaremos de seguida à descrição do processo de implementação do nosso estágio estendendo-nos simultaneamente à análise dos dados recolhidos.

Tabela 2

As várias fases do estágio e os diversos instrumentos de recolha de dados

FASE DO ESTÁGIO	PERÍODO TEMPORAL	TURMAS	INSTRUMENTOS
Observação Estruturada	19/01/2023 - 3 horas 26/01/2023 - 3 horas 09/02/2023 - 3 horas Total: 9 horas	1; 2 1; 2 1; 2	Grelha de Observação Estruturada; Gravação Audiovisual
Participação Acompanhada	16/02/2023 - 3 horas 23/02/2023 - 3 horas 02/03/2023 - 3 horas Total: 9 horas	1; 2 1; 2 1; 2	Diário de Bordo; Gravação Audiovisual
Lecionação Supervisionada	07/03/2023 - 3 horas 14/03/2023 - 3 horas 23/03/2023 - 90 min. 18/04/2023 - 3 horas 27/04/2023 - 3 horas 02/05/2023 - 3 horas 05/05/2023 - 3 horas 09/05/2023 - 3 horas 23/05/2023 - 3 horas 30/05/2023 - 3 horas 06/06/2023 - 3 horas 13/06/2023 - 90 min.	1; 2 1; 2 1 + 2 1; 2 1; 2 1; 2 1; 2 1; 2 1; 2 1; 2 1; 2 1 + 2	Diário de Bordo; Gravação Audiovisual
Com presença dos músicos	20/06/2023 - 3 horas 21/06/2023 - 2 horas 22/06/2023 - 2 horas 30 min. Total: 40 horas 30min.	1 + 2 1 + 2 1 + 2	Questionários; Gravação Audiovisual
Participação em outras atividades	06/04/2023 - 2 horas 18/07/2023 - 2 horas Total: 4 horas		

Nota: utilizamos o símbolo ‘+’ para referir as aulas com junção das turmas.

IV - ESTÁGIO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iremos descrever brevemente cada uma das fases de implementação do nosso Estágio, sendo estas a de Observação Estruturada, a de Participação Acompanhada e a de Lecionação Supervisionada, e analisar os dados recolhidos através dos respetivos instrumentos de recolha.

A implementação do Estágio foi realizada em duas turmas e por isso os dados são analisados em separado, optando nós por analisar em conjunto as aulas em que lecionámos as duas turmas ao mesmo tempo. Por forma a organizar os dados analisados e ir ao encontro dos nossos objetivos, percorremos individualmente cada um dos exercícios implementados focando-nos nas propostas de improvisação.

1. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Para o período de observação estruturada organizámos as grelhas de observação por forma a incluir aspetos que se relacionassem com os conceitos abordados no capítulo seis do Enquadramento Teórico (ver apêndice A) e que fossem de interesse para a aplicação da Improvisação. De modo a complementar as grelhas incluímos outras observações recolhidas espontaneamente nas quais aprofundámos um ou outro dos elementos presentes nas grelhas relatando algumas especificidades de cada turma (ver apêndice B). Devido ao número reduzido de aulas (três) observadas por turma e a quantidade de alunos, preenchemos a grelha gradualmente, escolhendo 4, 5 ou 6 alunos para observar por aula e complementando com a observação das gravações em vídeo.¹³⁰

Conseguimos perceber pelas observações espontâneas que a nossa atenção se prendeu sobretudo com o uso de dinâmicas no movimento e a eficiência no uso do corpo, pois estes eram os elementos da nossa grelha com mais relevância na execução artística e técnica nas aulas da professora cooperante. Estas aulas iniciaram com aquecimentos diversificados (e.g., massagens a pares ou deslocções no chão) e tiveram como foco a aprendizagem de uma frase coreográfica construída pela professora, a qual foi executada em grupos, acompanhada por duas músicas diferentes nas três aulas, e no fim abarcou um pequeno momento de improvisação cuja única premissa foi a exploração livre do movimento dos braços.

¹³⁰A primeira aula não foi gravada pois a câmara requisitada ainda não estava disponível, no entanto a partir da segunda aula de observação estruturada foi possível iniciarmos as gravações. A segunda aula de observação estruturada não foi gravada devido a um problema técnico da câmara.

TURMA 1

A maioria dos alunos da Turma 1¹³¹ demonstrou muito bom uso de dinâmicas no movimento durante a frase coreográfica, no momento da improvisação mantiveram um fluxo de movimento contínuo (i.e., sem bloquear e parar) e utilizaram o *input*¹³² energético adequado às necessidades da frase. No entanto, quatro dos alunos não se moveram tão eficazmente, revelando a turma alguns problemas no alinhamento corporal e parecendo-nos estar aquém no uso das suas potencialidades físicas. Não esperávamos observar a existência destas dificuldades (ao nível do alinhamento) no nível de ensino (11º ano) destes alunos. Reparámos também que o aluno 4 fez-se notar pela sua qualidade técnica e expressiva, destacando-se do restante da turma. Bastantes alunos revelaram relacionar-se de forma muito elementar com a Música no que toca ao aspeto rítmico do seu movimento improvisado. Quanto aos aspetos de relação no espaço e no tempo não houve nenhuma disparidade entre alunos, tendo todos uma boa capacidade de se orientarem e adaptarem uns aos outros no espaço e no tempo durante a execução da frase de movimento (Apêndice B). No entanto, não nos foi possível observar com tanta profundidade estes aspetos pois não eram tão relevantes para a aula, nem no momento de aquecimento nem no momento de execução da frase.

TURMA 2

A maioria dos alunos da turma 2 demonstrou muito bom uso de dinâmicas no movimento durante a frase coreográfica da professora cooperante, apenas o aluno 12 se destacou pela negativa neste aspeto. Grande parte dos alunos revelou uma boa capacidade em manter o fluxo de movimento durante a improvisação e boa eficácia no uso energético e muscular do corpo, sendo que o aluno 8 destacou-se negativamente com relação a estes aspetos durante a execução da frase. Este mesmo aluno exibiu dificuldades no alinhamento corporal (joelhos e pés) e foi notável na turma algumas dificuldades no alinhamento da cabeça/coluna vertebral/pélvis e, no não aproveitamento da funcionalidade das mãos no suporte/apoio nas entradas e saídas do chão. Durante os momentos de improvisação observámos que a maioria dos alunos não utilizou criativamente os diversos ritmos presentes na Música como estímulo para o seu movimento, revelando relacionar-se com a mesma de forma elementar, além de poucos alunos utilizarem algum dos aspetos relevantes da frase coreográfica para enriquecer a sua improvisação. Quanto aos aspetos de relação no espaço e no tempo não houve nenhuma

¹³¹O aluno 8 não participou das aulas por estar lesionado, ficando apenas a assistir. Foi-nos informado que iria participar das nossas aulas, no entanto sem data definida.

¹³²Ou, o ímpeto energético, i.e., a quantidade de energia dispendida.

disparidade entre alunos, tendo todos uma boa capacidade de se orientarem no espaço e no tempo na relação com os outros durante a execução da frase de movimento (Apêndice B).

Em ambas as turmas constatámos uma clara evolução na apreensão da frase coreográfica dada pela professora cooperante quanto aos seus aspetos técnicos e interpretativos, no entanto algumas fragilidades técnicas e debilidades nas transições entre movimentos mantiveram-se até ao final das três aulas. Consideramos que o pequeno momento de improvisação no final da frase coreográfica poderia ter sido abordado mais profundamente e tendo em conta uma perspetiva de linguagem coreográfica, utilizando premissas de movimento relacionadas com a mesma visto esta ter sido apresentada pela professora como tal (i.e. frase coreográfica). Porém, percebemos que o pouco tempo de aula não permitiu esta abordagem mais profunda. Por isso, pensámos que seria interessante, na fase de participação acompanhada, continuar o trabalho desenvolvido nas aulas da professora cooperante aproximando-nos da sua frase coreográfica na perspetiva da Improvisação, indo ao encontro dos nossos objetivos e aprofundando sobre a frase e as suas possibilidades na Improvisação. Apesar de haver alguma homogeneidade nos aspetos específicos observados em cada uma das turmas, foi-nos possível perceber a heterogeneidade das mesmas no que toca à sua experiência anterior ao nível técnico e artístico, ao tipo de musculatura e formato de corpo, ao nível de flexibilidade e condição física, e nos seus interesses técnicos e interpretativos.

Reconhecemos que as grelhas e as anotações espontâneas nos forneceram informações relevantes sobre alguns aspetos técnicos e criativos dos alunos e uma visão geral das turmas sobre os mesmos. No entanto, consideramos que alguns dos parâmetros da grelha estruturada não se adequaram tão bem à aula da professora cooperante e por isso poderia ter sido mais eficaz recorrer apenas à observação não estruturada, adequando as nossas observações à aula da professora cooperante em tempo real de forma mais orgânica e espontânea.

Após e a partir destas observações, decidimos planificar as aulas da fase seguinte de forma a dar continuidade ao trabalho da professora cooperante. Decidimos também planificar as aulas de lecionação supervisionada tendo em conta as dificuldades observadas. No geral, cremos que a observação estruturada foi fundamental para a preparação da nossa prática pedagógica das fases seguintes, sendo toda a informação recolhida e analisada de muito valor para conhecermos os alunos em contexto de aula, e também para os mesmos terem um primeiro contacto connosco, ainda que distante.

2. PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA

Nesta fase do estágio, em acordo com a professora cooperante, foi-nos responsabilizada a segunda parte da aula, logo após o aquecimento pela professora cooperante, até ao final. Preparámos três propostas de improvisação tendo por base a frase coreográfica da professora cooperante¹³³ já conhecida pelos alunos, sendo que cada uma destas permitiu aos alunos explorarem alguns aspetos do movimento relacionados primeiro com o corpo, em segundo com o espaço, e por último com o tempo, em concordância com os nossos objetivos e por forma a providenciar aos alunos uma perspetiva completa das possibilidades de movimento que poderiam surgir partindo desta frase através da Improvisação. Procurámos também oferecer mais autonomia aos alunos durante os exercícios, sendo este um aspeto já mais ou menos inerente aos exercícios de improvisação. Reconhecemos que o desenvolvimento da autonomia resulta numa grande satisfação para o adolescente, e os contextos de ensino em Dança que suportam este aspeto têm mais probabilidade de favorecer o bem-estar psicológico e emocional dos alunos (Mitchell & Clements, 2021). Como referem Kassing, G. & Jay, D. (2003, p.93) os alunos adolescentes (entre os 15 e 18 anos) “need to have a part in decision making”¹³⁴ nas aulas de Dança, e por isso durante esta fase do estágio, decidimos utilizar estratégias que envolvessem o aluno em decisões durante os exercícios, além das naturalmente presentes na prática da Improvisação, e também incentivar a sua autonomia em termos de avaliação e autorreflexão através de momentos de partilha em pequenos grupos e em turma que são fundamentais no processo de aprendizagem do adolescente, tal como estes mesmos autores referem. Estabelecemos os seguintes objetivos gerais para esta fase de participação acompanhada: conhecer e dar-nos a conhecer aos alunos no contexto de uma aula, utilizar os formatos *Continuous Feed-In* e *Prestructured* (Blom & Chaplin, 2000) para os exercícios de improvisação, promover a autonomia e a participação dos alunos em ambos os formatos, e utilizar a frase coreográfica da professora cooperante como material de exploração do movimento partindo de alguns dos seus aspetos espaciais, temporais e do corpo. É importante referirmos que as aulas foram todas acompanhadas por Música gravada, escolhida criteriosamente para o desenvolvimento de cada um dos exercícios propostos.

¹³³Foi consentido pela professora cooperante utilizarmos a sua frase para os nossos exercícios.

¹³⁴“precisam de fazer parte da tomada de decisões”, tradução do inglês para o português pela autora (Kassing, G. & Jay, D., 2003, p.93).

Quanto aos aspetos espaciais recorremos a uma seleção dos sintetizados por Neto (2017) que teve como referência Fazenda (2012); Laban & Ullmann (2011); Langton (2007) & Preston-Dunlop (1983). Encontramo-los na tabela 11 (Neto, 2017, p.52), sendo que para a nossa prática simplificámo-los de forma a conseguir inserir todos na mesma aula e no mesmo exercício. Para os aspetos temporais recorremos à velocidade do movimento, tal como no exercício proposto por Blom & Chaplin, *Fast/Slow* (2000, p. 194), e ao uso da pausa como no exercício *Stillness* (p.195). Quanto ao corpo, utilizámos o toque não manipulativo como ferramenta para incentivar a consciência cinestésica durante a frase coreográfica, e a relação entre os corpos manteve-se em coexistência consciente (Aiken & Hauser, 2016) durante todos os exercícios. Sintetizamos na tabela C1 do Apêndice C os diversos aspetos de movimento, estratégias e formatos de improvisação que utilizámos em cada uma das aulas desta fase, e no Apêndice D encontram-se os diários de bordo que consultámos para a seguinte análise.

TURMA 1

No geral, a turma demonstrou não ter a frase coreográfica bem assimilada e aprendida, o que dificultou a aplicação da Improvisação através das alterações dos diferentes aspetos do movimento, principalmente nas aulas 1 e 2. Na última aula desta fase os alunos já estavam mais seguros com a frase coreográfica, o que permitiu aos exercícios propostos avançarem de uma forma mais fluida e aos alunos desafiarem-se mais nas suas improvisações. Logo da primeira aula para a segunda foi notável o aumento do nível de descontração dos alunos que, por um lado, revelou-se positivo por demonstrar a sua adaptação à nossa presença, por outro, desviou-se um pouco dos limites tornando-se em distração. Quando isto sucedeu intervimos de forma a chamar a atenção aos alunos quanto ao seu comportamento e de volta aos objetivos da aula, respondendo os alunos educadamente à intervenção.

Podemos perceber, através dos comentários dos alunos que anotámos no diário de bordo (Apêndice D), que a observação intencional dos colegas (aula 1) foi estimulante à sua criatividade, levando-os a descobrir novas formas de solucionar a mesma proposta e deixando-os entusiasmados para experimentarem por eles mesmos. Destacamos em especial o aluno 4, que revelou um interesse pelo aprofundamento analítico do movimento tendo isto se tornado visível na sua exploração criativa.

No geral, podemos afirmar que as propostas da aula 2 foram as que não resultaram tão bem devido à complexidade que surgia das alterações espaciais instruídas e tendo em conta que os alunos não tinham a frase coreográfica bem assimilada. Não consideramos a complexidade da proposta demasiado elevada para o nível e capacidade dos alunos. Na última aula pudemos

observar que os alunos permaneceram mais concentrados e com mais facilidade em cumprir o exercício, culminando numa performance improvisada em que foi perceptível a exploração criativa dos diversos aspetos de movimento abordados anteriormente partindo da frase coreográfica.

TURMA 2

Todas as propostas resultaram muito bem no geral. Na primeira aula sentimos um desconforto tanto da nossa parte como da parte dos alunos, devido à novidade das propostas da aula. Na segunda aula houve uma maior descontração da parte dos alunos, sendo que na terceira foi notável a adaptação completa dos alunos e nossa. No geral, a frase coreográfica estava bem assimilada pelos alunos o que permitiu que os mesmos, desde a primeira aula, se desafiassem nas suas explorações de movimento.

Nas três aulas conseguimos observar e sentir o entusiasmo e a energia dos alunos que encararam as propostas como bons desafios e receberam sempre positivamente todas as nossas sugestões e ideias. Conseguimos perceber que os exercícios atingiram os seus objetivos oferecendo ferramentas aos alunos para improvisar sobre a frase. Os alunos 5, 11, 13 e 16 destacaram-se pelo seu empenho e pelas suas respostas criativas durante as improvisações. O comentário parafraseado de um dos alunos (Apêndice D, aula 2) referindo-se aos aspetos espaciais, diz-nos: “Abordar estes aspetos espaciais nesta frase, fez-me ganhar consciência deles. (...) Dar-lhes um ‘nome’ fez-me ter mais clareza e depois ajudou-me a improvisar conscientemente com eles.”. Aqui percebemos a importância que Blom & Chaplin (2000) entregam à verbalização dos conceitos:

Such understanding is intuitive so that by the time an underlying concept is verbalized (as in a discussion or in this book), you say, "Ah, yes, I know that." The verbalization reinforces your knowledge and extends it from the intuitive to the conscious level.¹³⁵
(p.16)

Podemos então afirmar que a nossa verbalização dos conceitos/aspetos permitiu aos alunos ganhar consciência deles e conseqüentemente aplicá-los na Improvisação.

¹³⁵“Tal compreensão é intuitiva, de modo que, no momento em que um conceito subjacente é verbalizado (como numa discussão ou neste livro), tu dizes: “Ah, sim, eu sei disso”. A verbalização reforça o teu conhecimento e amplia-o desde o nível intuitivo ao consciente.”, tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.16).

Uma das dificuldades com que nos deparámos ao longo das aulas foi em gerir os momentos de partilha, pois a turma rapidamente se tornou bastante participativa de uma forma muito desorganizada, sendo este um ponto que requer melhoria da nossa parte. No final destas três aulas percebemos que os alunos se adaptaram ao formato *Continuous Feed In* conseguindo assimilar e responder fisicamente às nossas instruções verbais e às dos colegas em tempo real, e no geral os alunos aplicaram e manipularam os diversos aspetos do movimento da frase coreográfica, durante a performance improvisada, de forma criativa.

CONCLUSÕES

Esta fase do estágio foi fundamental para conhecermos os alunos e as duas turmas como grupos distintos. Consideramos positivos os momentos de partilha e reflexão em pequenos grupos e em turma, pois tal como refere Blom & Chaplin (2000) “Talking gives verbal formulation to an otherwise amorphous, intuitive experience while its reflective nature adds objectivity and critical awareness.”¹³⁶(p.74). Percebemos que estes momentos foram importantes na aprendizagem dos alunos ao observar os seus comentários sobre as suas experiências nos exercícios, quer quanto à aprendizagem dos conceitos/aspetos do movimento abordados, quer quanto às dificuldades percebidas na prática e as suas possíveis resoluções. No entanto, reconhecemos que estes podem quebrar o ritmo da aula, e por isso devemos ter em consideração qual a altura ideal para estes sucederem sem permitir que se alonguem demasiado ficando os alunos muito tempo parados e com dificuldade em reiniciar uma outra proposta física. As nossas intervenções verbais durante a aula com perguntas de resposta aberta e específicas quanto à resolução de determinado movimento (c/aplicação de mudança de algum aspeto), vão de encontro ao que Mead (2012) refere como perguntas encorajadoras de competências de localização e resolução de problemas “both important features of creative thinking”¹³⁷ (p.3). Assim sendo, julgamos como positivas este tipo de intervenções que integraram a nossa prática pedagógica nestas três aulas.

No decorrer das aulas apercebemo-nos da necessidade dos alunos, especialmente pela sua faixa etária, de “encouragement and positive feedback”¹³⁸ (Kassing, G. & Jay, D., 2003, p.93), e intencionalmente procurámos reforçar positivamente os alunos. Consideramos

¹³⁶“Falar permite a formulação verbal a uma experiência que de outra forma seria apenas intuitiva e amorfa, e a sua natureza reflexiva acrescenta-lhe objetividade e consciência crítica.”, tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.74).

¹³⁷“ambas características importantes do pensamento criativo”, tradução do inglês para o português pela autora (Mead, 2012, p.3).

¹³⁸“incentivo e comentários positivos”, tradução do inglês para o português pela autora (Kassing, G. & Jay, D., 2003, p.93).

importante manter esta prática durante as nossas aulas sempre de modo intencional e objetivo. As nossas escolhas musicais, apesar de adequadas, foram algumas vezes monótonas no ambiente que proporcionaram, por isso, reconhecendo a importância da escolha musical para as aulas, consideramos este um aspeto a melhorar.

Quanto aos exercícios propostos podemos afirmar que os seus resultados foram positivos e que todos proporcionaram aos alunos novas perspetivas sobre a frase coreográfica, através da análise e da exploração dos seus aspetos espaciais e temporais, e de novas perceções cinestésicas sobre o movimento do corpo na frase. Algumas sugestões de melhoria foram anotadas no diário de bordo, sendo estas úteis para uma futura implementação dos exercícios. Consideramos que estes exercícios poderiam perfazer a fase inicial de uma proposta de exercício de composição, tendo como material de movimento a frase coreográfica. Apesar de este não ser o intuito do nosso estágio, podemos observar as potencialidades desta proposta no contexto do ensino da composição, visto que a prática da Improvisação está interligada à mesma (como referimos no capítulo 2 do enquadramento teórico sobre a Improvisação nos processos coreográficos).

3. LECIONAÇÃO SUPERVISIONADA

Inicialmente entendemos dividir as aulas desta fase do estágio, de forma a facilitar a nossa planificação, por quatro blocos correspondentes aos quatro tópicos que referimos no capítulo seis: Corpo, Espaço, Tempo e Relação, em cada um dos quais pretendíamos ter a colaboração de um músico em uma ou outra aula. No entanto, após o primeiro bloco, numa reflexão sobre a nossa prática, sobre os comentários dos alunos e as sugestões das nossas orientadoras, alterámos esta configuração esbatendo as barreiras entre os diversos temas/tópicos para o segundo bloco, e devido às nossas possibilidades e às disponibilidades dos músicos, condensámos as aulas com os mesmos para um terceiro bloco em formato de *workshop* intensivo¹³⁹, que culminou num momento de aula aberta. No Apêndice F é possível consultar os diários de bordo que consultámos para a análise desta fase de lecionação.

¹³⁹Decidimos nomear desta forma por se tratarem de aulas em três dias seguidos, num formato diferente em que as duas turmas estiveram presentes, as aulas tiveram uma duração maior, e os músicos assumiram um papel muito ativo na apresentação de propostas e na abordagem de conceitos musicais.

3.1. Bloco 1

Decidimos iniciar o primeiro bloco recorrendo ao conceito de corpo e aos seus subtópicos que abordámos no capítulo 4 do enquadramento teórico. Tendo em conta as nossas observações durante a primeira fase, optámos por iniciar com um trabalho de consciencialização corporal e cinestésica a partir do movimento da coluna vertebral. Esta escolha deveu-se às fragilidades observadas no alinhamento corporal, e por reconhecermos a importância da consciência da mesma para a percepção do corpo como um todo (pois é esta que une os membros superiores aos inferiores onde por vezes pode existir um foco técnico muito grande). Depois, recorreremos ao segundo subtópico *abstracting* através de uma seleção de *tasks* para a Improvisação sobre pontos e linhas no corpo e no espaço da *Improvisation Technologies* de W. Forsythe, e terminámos com uma proposta de junção de todas as ideias, conceitos e aspetos de movimento até ao momento implementados (desde a participação acompanhada), perfazendo assim o primeiro bloco de aulas da nossa Lecionação Supervisionada. Aqui pertencem no total oito aulas, sendo que quatro foram da turma 2, três da turma 1 e uma em junção das duas turmas. Neste bloco também incluímos uma primeira experiência colaborativa à distância (o músico não esteve presente em aula) com o músico 1 (a sua biografia pode ser consultada no Apêndice I) que culminou no último exercício da aula três com as duas turmas presentes.

Ao longo das cinco aulas utilizámos dois aquecimentos diferentes, diversos exercícios de improvisação e uma frase de movimento, alternámos os exercícios com momentos de partilha com os alunos, e não houve uma estrutura fixa, mas sim funcional e experimental conforme os exercícios escolhidos e a resposta que íamos obtendo dos alunos. Estruturamos na tabela C2 do Apêndice C os diversos exercícios e propostas introduzidos nestas aulas de acordo com o subtópico escolhido para as mesmas. A descrição das aulas e dos exercícios encontra-se no diário de bordo (Apêndice F) e os seus objetivos estão organizados por esquemas no Apêndice G.

Iremos prosseguir com a análise dos exercícios implementados em cada turma, centralizando-nos nos que foram baseados na Improvisação (tendo em vista os nossos objetivos do estágio), de forma a percebermos a eficácia dos mesmos e os seus resultados na aprendizagem dos alunos. As descrições mais detalhadas das aulas e exercícios podem ser encontradas no Apêndice F (Diário de Bordo).

EXPLORAÇÃO ATLAS/CÓCCIX

A escolha deste exercício está em conformidade com o que afirmámos e abordámos no subcapítulo 4.1.1. do enquadramento teórico (*Kinesthetic Awareness*), sendo este inspirado em leituras sobre práticas como a de Lance Gries (subcapítulo 2.2.) e na experiência empírica da estagiária como aluna e participante em aulas que tinham por base a *release technique*.

TURMA 2

Percebemos que, no geral, nem todos os objetivos (ver Apêndice G) foram cumpridos devido ao ambiente de sonolência que se gerou durante o exercício. Acreditamos que este se relaciona com a hora em que a aula foi dada, pelas 8h30 da manhã, a disposição dos alunos (no geral) durante esta parte da manhã, o desconforto gerado pelo próprio exercício (os alunos permaneciam inicialmente algum tempo na posição de quatro apoios e o movimento requeria-se o mais lento possível), e a Música escolhida para acompanhar o exercício que providenciou um ambiente calmo. Além disto, também viemos a compreender que a nossa intervenção individual no processo de cada aluno e na turma no geral foi insuficiente, e que esta teria sido uma mais-valia no processo de descoberta cinestésica para alguns alunos. No entanto, observámos o empenho e a disponibilidade dos alunos durante o exercício, e pelos seus comentários percebemos os resultados positivos desta exploração (ver diário de bordo, Apêndice F). Em primeiro lugar, esta exploração permitiu aos alunos ativar a sua consciência cinestésica de modo integral, ou seja, do corpo todo e das suas partes em movimento e não apenas da coluna vertebral. Em segundo lugar, proporcionou uma experiência de perceção do movimento distinta de qualquer outra vivenciada anteriormente pelos alunos. Em terceiro lugar e conseqüentemente foi uma experiência prazerosa para os alunos que a caracterizaram como libertadora e relaxante. Concluimos afirmando que, apesar de não obtermos nenhum comentário dos alunos quanto ao terceiro objetivo do exercício¹⁴⁰, nem observarmos, no geral, um ímpeto na descoberta de novas possibilidades de movimento, os resultados do exercício foram bastante positivos, nomeadamente no desenvolvimento da consciência cinestésica. Infelizmente e com pena nossa, dois alunos, um por conta de uma lesão e outro por falta de presença, não participaram nesta primeira aula do bloco.

TURMA 1

Consideramos que todos os objetivos foram alcançados em graus de profundidade diferentes para cada aluno nesta turma. Introduzimos bastante *feedback* individual e geral

¹⁴⁰O terceiro objetivo era: através da evolução do exercício, do movimento mais pequeno possível ao maior possível, permitir ao aluno descobrir (nesta consciência integrada) novas possibilidades de movimento do seu corpo, tendo como pontos de iniciação o atlas e o cóccix.

durante a exploração após a nossa reflexão sobre a aula na outra turma, o que se revelou bastante positivo tal como pudemos observar no momento e como os comentários dos alunos nos confirmaram. Houve alguma desconcentração entre os alunos e o espaço pequeno não cooperou para uma atenção total, pois por vezes ao se cruzarem ou colidirem com outros colegas, os alunos reagem com riso e muitas vezes em volume elevado. Ora, naturalmente este foi um aspeto perturbador na concentração geral da turma, contudo bastou sinalizar esta situação no imediato para os alunos retomarem o silêncio. Apesar do pouco volume na reprodução de áudio no estúdio, consideramos que as escolhas musicais providenciaram o ambiente adequado ao tipo de proposta do exercício. Refletindo sobre as nossas observações e os comentários dos alunos como por exemplo: “Percebi que podia ir mais longe, com o movimento, do que achava (...)” (Apêndice F, Aula 1), averiguamos que esta exploração incentivou a descoberta consciente de novas possibilidades de movimento, nomeadamente em relação à sua amplitude e extensão, e permitiu aos mesmos, além de desenvolverem consciência dos seus próprios caminhos de movimento automatizados, desenvolverem a sua autonomia e resiliência para, em primeiro lugar, escolher regressar ao movimento atento e consciente quando a sua atenção dispersava, e em segundo lugar permanecer no mesmo. Além disto, os alunos afirmaram que sentiram prazer em se mover de olhos fechados.

Após ambas as experiências com as duas turmas compreendemos que este formato e tipologia de exercício tão minucioso e longo requer uma preparação de todo o ambiente que envolve o momento de aplicação do mesmo, desde a escolha musical, ao uso da voz nas orientações verbais, ao tipo de toque das nossas intervenções e dos alunos para com os colegas. Percebemos que para cada um dos alunos se permitir entrar num processo de descoberta individual e permanecer atento é importante que se sinta seguro, sendo que todos os elementos referidos anteriormente, além da disponibilidade relacional do próprio professor, têm impacto no processo individual de cada aluno e na turma no geral.

FRASE ATLAS/CÓCCIX

Acreditamos relevante apenas referir aqui que a frase de movimento ensinada aos alunos teve como princípio a iniciação de todos os movimentos pensando no atlas ou no cóccix (extremidades da coluna vertebral), e a verbalização audível destes mesmos nomes durante a execução da mesma conforme estes iniciavam o movimento. Para ambas as turmas foi uma boa oportunidade para aplicarem o conhecimento empírico e cinestésico que desenvolveram no exercício anterior.

IMPROVISACÃO DEMONSTRATION

Este momento de improvisação por grupos iniciou-se com a execução da frase de movimento aprendida anteriormente seguida de uma exploração de movimento iniciado pelo atlas ou pelo cóccix. Procurámos perceber se os alunos aplicaram o conhecimento que absorveram na aula anterior e durante esta mesma aula, nomeadamente no que diz respeito à consciência cinestésica e à utilização da coluna vertebral.

TURMA 2

Observámos que nem todos alunos se guiaram fielmente pela *task* proposta (movimento iniciado pelo atlas ou pelo cóccix), incluindo outros pontos como iniciadores do movimento ou outras premissas que os mesmos introduziram. Por esta razão, não nos foi possível observar com precisão o que pretendíamos deste momento de improvisação em grupos, contudo percebemos que a relevância do exercício se prendeu com a possibilidade dos alunos se observarem mutuamente, algo que ainda não tinham experimentado durante este trabalho sobre a coluna vertebral e que foi motivador para os mesmos. Destacaram-se os alunos 10 e 16, pois mantiveram-se rigorosos e fiéis à tarefa da improvisação e utilizaram o seu movimento de forma diversa no que toca aos aspetos espaciais e temporais, revelando clareza e precisão no uso da coluna vertebral e assim demonstrando intencionalidade no uso consciente da mesma e do restante do corpo. Não conseguimos observar em todos os alunos o que esperávamos, devido ao que referimos anteriormente e também devido ao tempo de improvisação bastante curto.

TURMA 1

Com a presença de apenas duas alunas em aula devido à deslocação dos restantes alunos a uma outra atividade escolar, percebemos que as mesmas utilizaram apenas a *task* que propusemos para improvisarem, e foi-nos possível observar que ambas procuraram diversificar o seu movimento continuamente sendo este um dos aspetos também referido pelas mesmas ao se observarem uma à outra. Houve uma clara evolução da aula anterior para esta na forma consciente e clara com que utilizaram a coluna vertebral, sendo que os seguintes comentários confirmaram isto mesmo: “Na improvisação, senti-me solta e ganhei mais consciência do movimento por estar a pensar de onde partia.”, “Ao observar a colega, percebi que ela explorou movimento partindo destes pontos sempre de forma diferente.” (Apêndice F, Aula 2).

IMPROVISACÃO COM A COLABORAÇÃO DO MÚSICO 1

Para este exercício, partindo da ideia de que na Música o ‘corpo’ pode ser qualquer som, decidimos em conjunto com o músico 1 sugerir aos alunos que gravassem com o telemóvel um som do seu ambiente quotidiano conforme a sua preferência. Depois, o músico 1 utilizou estas gravações para uma pequena criação musical a qual utilizámos como um dos acompanhamentos musicais durante a improvisação. Orientámos esta improvisação para iniciar com a frase de movimento trabalhada na aula anterior, seguida da exploração com a premissa dos pontos de iniciação do movimento (atlas/cóccix). Incluímos ainda o recurso à repetição, tal como utilizado pelo músico 1 nesta sua pequena produção musical (ver *score* no Apêndice H).

As duas turmas estiveram juntas em aula e foi notável a diferença na forma como os alunos improvisaram quando a segunda Música (do músico 1) iniciou, revelando a maioria bastante intencionalidade em relacionar o seu movimento com os diversos sons gravados e com a própria construção musical no que respeita ao seu ritmo e dinâmicas. Ainda assim, tal como na Improvisação *Demonstration* muitos dos alunos demonstraram dificuldades em focar e aprofundar autonomamente na *task* proposta. Quanto ao impacto da utilização de uma Música, que funcionou como estímulo, co-criada pelos alunos, os seus comentários apontam para um aspeto positivo: esta tornou a *task* numa experiência mais prazerosa. Quanto ao impacto da experiência colaborativa com o músico 1 os alunos consideraram que foi um fator motivador para realizarem o exercício.

Concluimos reafirmando que, apesar do tempo disponível para os alunos explorarem o seu movimento com a *task* dada (cerca de 7 minutos), os mesmos demonstraram dificuldade em improvisar mais profundamente e de forma autónoma. Este foi o aspeto que tomou mais tempo na nossa reflexão após a aula por forma a pensarmos noutras estratégias que permitissem aos alunos desenvolver uma relação mais exploratória, investigativa e consciente com a Improvisação de movimento.

PONTOS E LINHAS

Neste exercício com diferentes fases ensinámos aos alunos apenas algumas das *tasks* da *Improvisation Technologies* de Forsythe. Apesar de percebermos que estas *tasks* por si só, sem abordar mais profundamente esta ferramenta, não permitiram um fluxo contínuo de movimento nem uma diversidade do mesmo, conseguimos retirar alguns pontos positivos deste exercício. Na primeira fase, na qual utilizámos o formato *Continuous feed in* para introduzir *task* a *task*, reparámos que a nossa orientação detalhada e precisa permitiu aos alunos aplicar as premissas

do movimento sem possibilidade de distração ou divagação, e num tempo que permitiu a assimilação, a compreensão e a aplicação das mesmas. Na segunda fase, que requereu autonomia total dos alunos na aplicação das *tasks*, os alunos revelaram mais dificuldades no processo de escolha das *tasks* por não estarem ainda bem memorizadas. Percebemos que o momento a pares incentivou os alunos a utilizarem outras linhas, inesperadas, e por isso concluímos que resultou bem pois levou os alunos a uma exploração mais diversa das *tasks*. Na última fase do exercício, ao propormos aos alunos que iniciassem com um movimento escolhido e da preferência deles, percebemos que este foi um elemento motivacional e que, tal como o anterior momento a pares, incentivou-os a encontrarem e a escolherem outras linhas no corpo.

Concluímos referindo que os alunos revelaram que a sua maior dificuldade no exercício foi cognitiva, nomeadamente em unir o pensamento à ação, considerando nós que este foi um bom desafio para os alunos.

ABRAM ALAS AO SOLO

Este exercício, que só foi aplicado no seu formato original à turma 2, teve a duração mais longa de 20 minutos, e por isso percebemos que o nível de desconcentração dos alunos foi alto e que as saídas do espaço performativo não foram feitas de acordo com o que havíamos proposto (observar os colegas). Reconhecemos que este aspeto contribuiu para o resultado pouco satisfatório que o exercício teve nas explorações de movimento dos alunos e no cumprimento do ‘abrir alas’, em que os alunos teriam de se afastar do colega designado pela estagiária durante a improvisação. Apesar disto, alguns alunos revelaram resiliência e criatividade nas suas explorações e durante o seu momento de solo. Pelos comentários dos alunos também percebemos que a utilização da *subscore* (sobre isto, ver capítulo 2.3., parágrafo 3, do enquadramento teórico) permitiu-lhes ter mais segurança durante o momento de solo, provando esta ser útil para este tipo de Improvisação.

CONCLUSÕES

Iremos agora relacionar estes exercícios do bloco 1 e as diversas estratégias contidas nestes com o tipo de ensino segundo Rothmund (2023) que abordámos no capítulo 3 do enquadramento teórico. Incluiremos aqui também os exercícios de aquecimento e a frase de movimento, além dos momentos de Improvisação, por forma a termos uma visão mais completa das aulas. Dos três parâmetros definidos por Rothmund (2023), consideramos que a relação de

poder entre a professora e os alunos na aula recaiu sobre a estagiária no momento de planificação das aulas, pois quer a estrutura da aula, quer os exercícios, foram definidos pela mesma sem qualquer colaboração dos alunos. No entanto, conforme veremos na tabela 3 abaixo (p.62), na qual relacionamos os exercícios deste bloco com os outros dois parâmetros abordados por Rothmund (2023) - a escolha/decisão e a atividade - esta relação esteve mais equilibrada durante as aulas. Podemos observar nesta mesma tabela (p.62) que dos oito exercícios, seis têm a sua atividade maioritariamente centrada nos alunos (a verde) e dois mantêm uma atividade equilibrada entre a estagiária e os alunos (a roxo). Quanto à tomada de decisões, quatro dos exercícios permitiram diversas escolhas por parte dos alunos (a verde) e quatro tiveram as mesmas exercidas pela estagiária (a roxo).

Conseguimos assim concluir que, neste bloco 1 da fase de leção supervisionada, a maioria dos exercícios propostos estiveram inclinados a uma abordagem mais centrada no aluno (de acordo com Rothmund, 2023). No geral, consideramos que foi uma mais-valia as aulas das duas turmas serem uma após a outra, porque nos ajudou a refletir e a aplicar na segunda aula as melhorias que percebemos necessárias durante a primeira.

Tabela 3***Escolha e atividade do aluno e da estagiária nos exercícios do bloco 1***

EXERCÍCIO	ESCOLHA/DECISÃO	ATIVIDADE
Aquecimento 1	Sequência pela estagiária. Velocidade pelos alunos.	Execução pelos alunos. Orientações verbais pela estagiária.
Aquecimento 2	Sequências de movimentos pela estagiária.	Execução pela estagiária (demonstração) e pelos alunos.
Exploração Atlas/Cóccix	Premissa de movimento pela estagiária. O aluno decidiu o ponto de iniciação (atlas ou cóccix).	Os alunos foram autônomos no seu processo de descoberta de movimento. A estagiária orientou a turma no geral e individualmente.
Frase Atlas/Cóccix	Frase pela estagiária.	Execução da frase e verbalização dos pontos de iniciação pela estagiária (inicialmente) e pelos alunos. Experimentação autônoma pelos alunos.
Improvisação <i>Demonstration</i>	Estrutura e <i>tasks</i> pela estagiária.	Improvisação pelos alunos.
Improvisação c/colaboração	Escolha de sons pelos alunos. <i>Tasks</i> pela estagiária.	Improvisação pelos alunos.
Pontos e Linhas (Forsythe)	Na 1ª fase os alunos escolheram os pontos e as linhas e a estagiária as <i>tasks</i> e a ordem. Na 2ª, 3ª e 4ª fases os alunos escolheram os pontos, as linhas, as <i>tasks</i> e os movimentos iniciais.	Exploração pelos alunos. Orientação verbal pela estagiária.
Abram Alas ao solo	Estrutura e <i>tasks</i> pela estagiária. Escolha das <i>tasks</i> e <i>subscore</i> pelos alunos.	Improvisação pelos alunos.

Nota. Parâmetros de acordo com Rothmund (2023).

3.2. Bloco 2

Este foi o bloco mais longo com o total de 14 aulas, sendo sete destas lecionadas à turma 1, seis à turma 2 e uma em junção das duas turmas. Iniciámos o trabalho deste bloco ao decidirmos, após receber a opinião das nossas orientadoras com relação à última aula do bloco 1, aplicar a Improvisação apenas no formato *Continuous feed in* (sobre este formato, ver subcapítulo 2.1. do enquadramento teórico), permitindo aos alunos ter um período mais longo de exploração do movimento, e a nós, melhorar a nossa prática de uma forma mais específica dentro de apenas uma abordagem dedicando o nosso tempo restante do estágio a esta. Consideramos que a aula 5 da turma 1 já está incluída neste bloco por ser a primeira na qual introduzimos as mudanças que iríamos adotar ao longo destas aulas. Apesar de cada aula em cada turma ser única, estas foram consideradas em conjunto no que toca à sua estrutura e planificação tal como fizemos no bloco 1. Adotámos para as aulas deste bloco uma estrutura fixa começando sempre com o aquecimento 2 (ver objetivos no Apêndice G) com a duração de cerca de 20 a 25 minutos, introduzindo depois um momento de Improvisação em *Continuous feed in* até ao final da aula com a duração de 30 a 35 minutos. No final orientámos, por vezes, um momento de partilha entre alunos e/ou estagiária. Iremos analisar em separado estes dois grandes momentos da aula quanto à sua progressão, eficácia e resultados em cada turma e ao longo do bloco.

AQUECIMENTO 2

TURMA 1

Com a falta da gravação de duas aulas da turma 1 (uma por falha da câmara e outra nossa) não conseguimos obter uma visão tão completa deste exercício, dos alunos e da nossa prática, no entanto conseguimos chegar a algumas conclusões. Percebemos que, no geral, a turma 1 sempre se demonstrou empenhada e concentrada na execução das sequências de movimento, tendo havido evolução quanto aos aspetos de coordenação do movimento, ao alinhamento corporal e ao aumento de resistência física durante o exercício. Observámos que os alunos se colocaram quase sempre na mesma ordem nas linhas de saída para a deslocação, sendo que poderia ter sido interessante desafiá-los a experimentar outros lugares por forma a todos se colocarem na posição de serem os primeiros, incentivando-os a uma maior proatividade durante as aulas.

TURMA 2

Na turma 2, no geral, percebemos alguns momentos de frustração por parte dos alunos quando inserimos algum movimento mais complexo e algum desinteresse acrescido pelo exercício à medida que as aulas foram avançando. Acreditamos que isto se deveu quer ao cansaço geral dos alunos ao se aproximarem do final do ano escolar, quer ao facto da aula se realizar no primeiro tempo letivo do dia e pela sua relação com a segunda parte da aula (como analisaremos de seguida), e não pela monotonia do próprio exercício pois sempre o realizámos com sequências de movimento e formatos novos que se demonstraram cativantes para os alunos. Houve evolução na execução das sequências quanto à coordenação do movimento e ao aumento da força e resistência muscular, ainda que esta tenha sido bastante diferenciada entre os alunos.

Quanto ao desenvolvimento da estrutura do exercício fomos incluindo outras sequências de movimento que progrediram das anteriores e que correspondiam a uma maior complexidade. Inserimos também alguns momentos de exploração/Improvisação no final que nos permitiram introduzir algumas das *tasks* que iríamos utilizar de seguida, incluindo aqui outros elementos (e.g., o trabalho a pares com o uso de toque) e tendo mais tempo para exemplificarmos e explicarmos o que seria pretendido na segunda parte da aula. Acreditamos que funcionou bem como uma introdução antes de entrarmos na segunda parte, esclarecendo possíveis dúvidas. No entanto, percebemos pelos comentários dos alunos que a repetição das *tasks* se tornou aborrecida. Recorrendo a alguns comentários dos alunos em resposta ao questionário online (Apêndice J) percebemos que este exercício teve um impacto positivo para os alunos quer pelo seu aspeto mais lúdico - “O que mais me impactou foi o aquecimento, acho que é sempre importante começar com um aquecimento mais “divertido.” - quer pelo seu aspeto introdutório à segunda parte da aula - “Achei o aquecimento completo transportando naturalmente o aluno para as temáticas a explorar em aula.” (Apêndice J).

CONCLUSÕES

Em algumas aulas não corrigimos os alunos nem interviemos individualmente tanto quanto poderíamos, pois a dificuldade em manter um equilíbrio entre a dinâmica contínua de constantemente inserir novas sequências de movimento, e o aperfeiçoamento das que estavam a ser executadas, tomou grande parte da nossa energia e foco. Consideramos que os objetivos do exercício foram atingidos (ver Apêndice G), sendo que, a concentração para a segunda parte da aula não foi alcançada como esperávamos, não estando isto relacionado com este exercício

preparatório, mas sim com a motivação geral dos alunos para a segunda parte da aula. Pelas nossas conclusões e observações percebemos também que fomos melhorando as nossas escolhas musicais ao longo das aulas, de forma a cada Música suportar melhor o movimento das sequências. Tornou-se clara a motivação que estas músicas providenciaram aos alunos por se tratar de temas musicais que lhes agradaram.

IMPROVISACÃO CONTINUOUS FEED IN

Para a segunda parte da aula, o momento em que inserimos a Improvisação em *Continuous feed in*, tínhamos como objetivo o desenvolvimento e o aprimoramento da nossa prática dentro deste formato além de intentarmos proporcionar tempo para os alunos explorarem consciente e consistentemente o seu próprio corpo e movimento durante a Improvisação. Para tal, fomos desenvolvendo ao longo das aulas uma *score* inspirada em diversos princípios e elementos da Dança Contemporânea e nas *tasks* de Forsythe, a qual denominamos de ‘Observar, Acolher, Modificar’, que tal como o nome indica teve como princípio basilar a constante auto-observação e/ou autoconsciência do próprio corpo em movimento, a consequente autoaceitação do que essa observação revela, e a alteração ou modificação através da ação ou proposta de movimento. Esta modificação pode referir-se tanto a padrões habituais de movimento automatizado como a simples alterações na direção da exploração de movimento. Podemos dividir os elementos desta *score*, que serviu como orientadora das nossas instruções verbais que, por sua vez, guiaram a Improvisação dos alunos, em duas partes. A primeira refere-se às ações, ou seja, as *tasks* de movimento, e a segunda refere-se aos focos de atenção que funcionaram como um guia à auto-observação. As *tasks* foram subdivididas conforme o aspeto com que se relacionam: o corpo, a espacialidade, o tempo e a relação. Podemos ver esta *score* na figura C1 do Apêndice C. Esta *score* corresponde à sua versão final com os diversos elementos que fomos acrescentando no decorrer das aulas sendo que, em cada aula eram escolhidas apenas algumas ações e a sua ordem de inserção durante a improvisação permaneceu alterável ao longo das aulas de forma a permitir-nos guiar os alunos em resposta ao que observámos no momento, tal como Blom & Chaplin (2000) enfatizam (ver exemplo de uma *score* adaptada à aula no apêndice H 10ª aula).

TURMA 1

Após a aula 5, a primeira aula em que implementamos este bloco 2, na qual introduzimos uma improvisação bastante longa com o total de 47 minutos e sem paragens, consideramos que o “aborrecimento e a apatia” (diário de bordo, aula 5, Apêndice F) que dominou os alunos se deveu à duração deste momento de improvisação e à sua menor

capacidade de permanecerem focados numa tarefa durante um longo período de tempo (ver subcapítulo 3.1. do enquadramento teórico sobre a Adolescência). Como tal, decidimos delimitar o tempo máximo para a improvisação com a duração de 35 minutos (improvisação *Continuous feed in*) para as aulas seguintes. Foi também após esta aula que entendemos que precisávamos “rever as *tasks* do Forsythe” que tínhamos escolhido inserir na improvisação “pois, devido a serem apenas uma pequena seleção numa abordagem pouco profunda” a esta ferramenta, não estavam “a potenciar um fluxo de movimento contínuo nem a ser relevantes para os alunos, como os seus comentários e explorações” confirmaram (Apêndice F, Aula 5). Além disto, alguns comentários dos alunos serviram para informar aquilo que viria a ser a nossa *score*, tal como está na figura C1 (Apêndice C), especificamente na inserção da ação de desenhar com pontos/partes do corpo no espaço e na ordem das instruções. Consideramos que ao longo das aulas seguintes houve algumas variações no que toca à motivação dos alunos para a segunda parte da aula, no entanto, em geral os alunos “demonstraram que estavam a assumir responsabilidade pelo seu próprio processo durante a improvisação e que procuraram ativamente encontrar soluções para as suas dificuldades.” (Apêndice F, Aula 6). Constatamos isto pelos seus comentários que revelaram a sua capacidade de autorreflexão e de autocorreção, e apresentaram soluções práticas para as dificuldades ou problemas que surgiram durante a improvisação tais como: “um professor disse-me que quando eu estivesse a repetir um movimento era mais fácil mudar se aceitasse primeiro.” ou, “pensava muito e bloqueava, outras vezes não pensava em nada e só fazia aquilo que me saía automaticamente. É preciso encontrar um equilíbrio”. Esta autorresponsabilização durante a improvisação fez-se notável na persistência e resiliência dos alunos em geral, até ao final da implementação do nosso estágio, e na clara evolução de alguns alunos no que diz respeito à profundidade e ao detalhe com que abordaram a sua exploração de movimento durante as improvisações. Porém, não observámos esta evolução uniformemente em todos os alunos. Numa das aulas inserimos a possibilidade de os alunos poderem sair do espaço onde a improvisação estava a ocorrer (no centro da sala), e apenas observarem os colegas afastando-se e voltando à improvisação quando quisessem. Para alguns esta opção foi útil conforme nos mostra o seguinte comentário - “sair para observar ajudou-me a ter outras ideias quando me apercebi que estava a bloquear.” (Apêndice F, Aula 6) - enquanto outros alunos permaneceram bastante tempo fora, sem improvisar, o que alimentou ainda mais o seu aborrecimento e inação que não cooperaram para o seu ímpeto exploratório e para a sua motivação. Ao longo das aulas reparámos que a maioria dos alunos utilizavam os braços de forma pouco consciente pois repetiam constantemente o mesmo padrão

de movimento (“utilizavam o movimento dos braços de forma automática e não funcional” Apêndice F, aula 8), e por isso inserimos em primeiro lugar o foco de atenção à sensação de peso dos mesmos e depois a ideia/sensação de ‘flutuar’ para definir a sua ação durante a improvisação. Estas sugestões resultaram para alguns dos alunos e em alguns momentos específicos, levando-os a tomar consciência desta parte do seu corpo e a contrariar, quando necessário, os movimentos automáticos. Um outro aspeto que acreditámos que tenha contribuído para a desmotivação dos alunos durante estes momentos de improvisação foi a grande quantidade de informação que as nossas instruções continham e o curto espaço de tempo entre a inserção das mesmas, o que não lhes permitiu aprofundar cada uma das ideias e colocou-os num estado de sobrecarga devido às inúmeras direções ou ações propostas, resultando num bloqueio da ação.

TURMA 2

A turma 2 revelou grandes variações na sua motivação para a Improvisação ao longo das aulas, havendo aulas em que os alunos se mostraram motivados e com uma grande abertura à exploração de movimento e outras em que demonstraram dificuldade em aderir às propostas de improvisação. A contribuir para a sua desmotivação acreditamos que terá estado por um lado e inicialmente a nossa grande quantidade de instruções verbais num curto espaço de tempo, pois “os alunos comentaram que lhes foi muito difícil pensar em toda a informação e ideias que lhes fomos orientando” (Apêndice F, Aula 6), por outro lado e apesar da abordagem bem-sucedida durante a aula assistida presencialmente pelas orientadoras, na qual “consideramos que as nossas instruções foram mais concisas e mais espaçadas no tempo, o que permitiu aos alunos explorarem cada uma das ações e focos de atenção”, esteve a falta de instruções verbais durante um período de tempo mais longo nas improvisações das aulas consequentes, que levou a um aborrecimento da parte dos alunos. Além disto, fomos percebendo por algumas partilhas dos alunos durante a aula, que houve alguma dificuldade em se adaptarem a este formato de improvisação no qual os alunos têm de acomodar as instruções da professora, pois este não correspondeu às suas expectativas da improvisação como uma abordagem totalmente livre (sem qualquer tipo de estrutura ou orientação). Alguns alunos conseguiram adaptar-se a esta prática, enquanto outros demonstraram bastante resistência à mesma até ao final deste estágio, o que terá afetado a sua evolução no que se refere à exploração aprofundada e atenta do seu próprio movimento e à aquisição de conhecimento quanto aos conceitos e ideias presentes na nossa *score*. Uma das dificuldades mais sentidas pelos alunos foi romper com os seus caminhos familiares e automáticos de movimento. De forma a intervir nesta dificuldade e após a aula em

que as nossas orientadoras estiveram presentes, procurámos aplicar a estratégia que nos sugeriram (dar *feedback* individual durante a improvisação) algumas vezes propondo ideias que incentivassem novos caminhos criativos, e outras encorajando os alunos a trazer consciência aos seus hábitos e caminhos usuais de movimento, para depois poderem conscientemente sair do seu modo ‘automático’, como os mesmos denominaram. Um exemplo de *feedback* individual ao qual recorreremos referiu-se à utilização dos braços “nomeadamente quanto à consciência do movimento automático dos braços.” (Apêndice F, Aula 8) e sobre o qual pudemos observar nos alunos uma mudança significativa no modo como os utilizaram durante a improvisação. Para alguns dos alunos esta estratégia funcionou, havendo mudanças notáveis na forma como abordaram as *tasks*, contudo para outros não foi tão útil deixando-os um pouco desconfortáveis com a proximidade e a especificidade do *feedback* apesar de todo o nosso cuidado - “iniciando por reconhecer positivamente o que ele já estava a explorar, para incluir alguma sugestão nossa e permanecer por perto observando a sua aplicação.” (Apêndice F, Aula 7). Por forma a lidar com, quer o aborrecimento dos alunos, quer os seus momentos de bloqueio e falta de motivação para a improvisação, inserimos a possibilidade de, durante este momento, os alunos poderem sair para observar os colegas e quando se sentissem prontos, voltar à sua exploração. Percebemos que esta estratégia não funcionou como pretendíamos porque muitos dos alunos “ficaram bastante tempo parados sem explorar as ideias propostas.” (Apêndice F, Aula 7), e por isso decidimos prosseguir as aulas mantendo o formato anterior. Outra das estratégias que aplicámos para lidar com a distração e desconcentração que os alunos começaram a demonstrar no desenrolar das aulas e durante a improvisação, foi a inserção de um momento de pausa coletivo em que orientámos os alunos a retomar à calma trazendo a sua atenção à respiração e “percebemos que, após o momento de pausa que introduzimos, os alunos concentraram-se significativamente melhor na *task* seguinte.” (Apêndice F, Aula 10).

Foi apenas na última aula deste bloco, com as duas turmas juntas em estúdio, que inserimos o aspeto de relação entre os corpos e o movimento de uns com os outros, revelando-se este desafio motivador para os alunos, sendo que estes “ficaram mais focados e interessados” (Apêndice F, Aula 12). Nesta mesma aula reparámos que alguns alunos não distinguiram as nossas orientações entre *tasks* e focos de atenção apesar de “reforçarmos a diferença através das nossas indicações” (Apêndice F, Aula 12), o que pode ter revelado apenas alguma distração ou até ainda alguma incompreensão apesar de já ser a última aula, tendo nós permanecido em dúvida sobre a razão desta situação.

CONCLUSÕES

Após este bloco 2 percebemos alguns aspectos fundamentais para a prática pedagógica recorrendo a este formato de improvisação, *Continuous feed in*. Apesar da autonomia que os alunos têm na sua exploração de movimento, este tipo de exercício é dirigido pelo professor através das suas instruções verbais que orientam e guiam as explorações dos alunos. Como tal, os aspectos sobre os quais refletimos a partir da nossa prática prendem-se à atividade do professor neste papel de orientador à improvisação. Em primeiro lugar, a escolha do ambiente e a sequência musical revelou-se muito importante para, quer a motivação dos alunos afetando a sua predisposição à exploração de movimento, quer a acomodação e/ou estímulo enérgico durante as diferentes fases que um momento de exploração/improvisação individual pode conter. “O ambiente musical precisava de mais contrastes.” (Apêndice F, Aula 11), este comentário de um aluno da turma 2 denota como a Música estimula a exploração do aluno e, neste caso, a falta de uma mudança do ambiente musical não supriu essa sua necessidade naquele momento. Percebemos que através da nossa escolha e da sequência musical conseguimos acomodar o nível enérgico da improvisação do aluno naquele momento ou desafiá-lo a alguma mudança. Ao longo deste bloco 2 percorremos as improvisações utilizando-nos da Música para sustentar a continuidade da exploração do movimento através da variação entre a acomodação e a provocação à presença enérgica dos alunos. Consideramos que nem sempre foi bem-sucedida a nossa prática com relação a este aspeto havendo momentos em que as nossas escolhas musicais não afetaram positivamente o processo de exploração de cada aluno, inibindo alguma ideia que estavam a aprofundar ou não permitindo alguma mudança enérgica que estaria prestes a acontecer naturalmente. Reconhecemos que a nossa maior dificuldade foi quando, ao nos apercebermos da singularidade do processo de exploração de cada aluno e as suas necessidades específicas, necessitarmos tomar uma decisão quanto à Música a ser inserida de seguida pensando na turma toda e não no aluno individual. Outro aspeto importante foram as nossas instruções quanto às palavras escolhidas, quanto aos momentos em que as mesmas são dadas e quanto à forma como utilizamos a voz na sua expressividade e volume. Percebemos que cada uma destas características cooperou ou não para a concentração dos alunos durante a improvisação e para o foco na instrução/tarefa em si e por conseguinte para uma exploração de movimento ativa e profunda pois, tal como expusemos anteriormente, quer demasiadas instruções ou palavras, quer o volume baixo da voz, serviram algumas vezes como distrações da própria instrução e do processo individual de exploração e descoberta do aluno. Esta ideia é sustentada quando abordamos o *flow* como um

estado psicológico de bem-estar associado aos processos criativos e nomeadamente à Improvisação em Dança (Łuczniak et al., 2021; Biasutti & Habe, 2023) no qual a concentração é de extrema importância e qualquer elemento distrativo da tarefa é um obstáculo para permanecer neste estado, que por sua vez só oferece resultados positivos ao aluno através da improvisação tais como a atenção e o prazer sem esforço, a proteção da autoestima ao inibir o autojulgamento e conseqüentemente a potencialização de novas descobertas de movimento (Łuczniak et al., 2021). Ainda sobre este ponto constatamos que um tempo mais longo entre as instruções, contrariamente ao que esperávamos, não permitiu maior profundidade na exploração e cooperou para a desatenção e desmotivação dos alunos na improvisação, sendo que o oposto, um tempo muito curto entre as instruções, originou o mesmo efeito. É então importante a nossa precisão no momento de dar a instrução em harmonia com o que observamos dos alunos, tal como Blom & Chaplin aconselham: “As the movement progresses, the leader sees what is happening and accommodates his next instructions accordingly.”¹⁴¹ (2000, p.85). Compreendemos a importância das palavras escolhidas para as instruções e por isso, além de sermos concisas e diretas de modo a comunicarmos as ideias e os conceitos da *score* claramente, também tentámos demonstrar algum cuidado com os alunos utilizando, por exemplo, a segunda pessoa do plural (colocando-nos na ação junto com os alunos) e verbos que transmitissem uma possibilidade para a escolha e não uma imposição. O terceiro aspeto sobre o qual refletimos foi a nossa mobilização pelo espaço no estúdio de Dança, durante a improvisação. Reparámos que ao permanecer no mesmo lugar enquanto estávamos a orientar, os alunos mais distantes de nós distraíam-se da tarefa mais facilmente, ao contrário de quando nos movíamos pelo espaço que todos permaneciam uniformemente mais concentrados. Por fim, compreendemos que a inserção de *feedback* individual durante a improvisação permitiu-nos desafiar o aluno criativamente de forma específica e adequada ao momento, cooperando para a manutenção da sua atenção na tarefa e para o seu desenvolvimento criativo e pessoal, sem incomodar ou interromper a improvisação dos colegas à volta.

Quanto às *tasks* escolhidas para a *score* (figura C1, Apêndice C) das improvisações percebemos que, no geral, todos os alunos compreenderam, aplicaram e exploraram cada uma delas de forma criativa. A ação de resistir e de ceder à força da gravidade permitiu aos alunos explorar a relação do peso do seu corpo com a gravidade, investigando os limites e os níveis de resistência e cedência possíveis a esta força, quer a partir de uma parte do corpo quer do corpo

¹⁴¹“À medida que o movimento progride, o líder/professor vê o que está a acontecer e adapta as suas próximas instruções adequadamente.”, tradução do inglês para o português pela autora (Blom, L. & Chaplin, T., 2000, p.85).

como um todo. Alguns alunos demonstraram maior insegurança em explorar os seus limites e as possibilidades do seu corpo e do seu movimento com esta ação, tendo permanecido muito aquém das suas capacidades. Outros alunos destacaram-se pela ousadia com que abordaram esta *task*, explorando novas possibilidades físicas e aplicando criativamente as suas descobertas de movimento na improvisação. A ação de iniciar o movimento pelas extremidades da coluna vertebral, que resultou do trabalho de consciencialização cinestésica do bloco 1 (ver exercício de exploração atlas/cóccix, subtópico bloco 1), tornou-se a base de exploração de movimento a partir da qual inserimos as outras *tasks* em bastantes das improvisações. Grande parte dos alunos demonstrou-se confortável em explorar movimento partindo do atlas e cóccix, razão pela qual optámos diversas vezes por utilizar esta ação como uma instrução à qual retornámos frequentemente quando percebíamos que o nível de dificuldade das restantes era elevado ou quando os alunos estavam mais desatentos. No entanto, consideramos que muitos dos alunos estagnaram nas suas novas descobertas de movimento dentro desta ação, acreditando nós que a desmotivação e o aborrecimento devido à repetição da mesma tenham cooperado para tal, sendo que os comentários dos alunos durante as aulas e as respostas ao questionário *online* confirmaram esta nossa percepção. Coordenar o movimento com a respiração revelou ser uma *task* conjugável a qualquer uma das outras como um ótimo complemento e como uma segunda camada de instrução, trazendo uma dimensão biológica e rítmica à exploração de movimento. Percebemos que os alunos se relacionaram com esta *task* de uma forma muito natural e que esta provocou uma maior clareza e precisão no movimento dos alunos e na *task* associada (quando assim foi o caso). As *tasks* relacionadas com a espacialidade demonstraram ser as mais desafiantes para os alunos, sendo que a imagem e a consequente imagética do Cubo da Trisha Brown (Anexo A) tornou-se um aliado para a exploração das mesmas. Uma das nossas anotações no diário de bordo demonstra esta percepção: “Percebemos que a imagem do cubo da Trisha Brown pode ter ajudado os alunos ao observarmos novas direções que os mesmos exploraram com as partes do corpo durante as explorações do aquecimento e na segunda parte da aula.” (Apêndice F, Aula 11). Também um dos alunos comentou: “A imagem do cubo e o foco de atenção nas partes do corpo ajudaram-me a utilizar a minha criatividade.” (Apêndice F, Aula 11). Estas ações provocaram inicialmente algum desconforto nos alunos que foi desaparecendo à medida que as exploravam, conseguindo nós perceber uma clara evolução de alguns na utilização mais rica e completa da espacialidade do corpo nas improvisações. Uma parte dos alunos manteve-se na sua zona de conforto ao explorar estas *tasks* sem muito desenvolvimento criativo, especialmente na turma 2. As ações de pausar gradualmente ou

abruptamente e de criar ritmo (como resultante das ações/como intenção do movimento) foram rapidamente compreendidas pelos alunos, sendo a primeira bastante explorada nas primeiras aulas do bloco e a segunda nas últimas aulas do bloco. A maior dificuldade revelada pelos alunos surgiu quando lhes foi retirado o estímulo musical, pois não conseguiram manter uma abordagem rítmica ao seu movimento, tal como este comentário de um dos alunos expõe: “Com o apoio da música foi mais fácil porque sem ela sentia-me perdido nas pausas, sem saber quando o fazer.” (Apêndice F, Aula 11). Apesar de inserirmos como instrução o uso de imagética musical (i.e., relembrando, imaginando e utilizando os ritmos da música anteriormente ouvida) e incentivarmos os alunos verbalmente referindo-nos ao seu movimento como a própria Música, estas dificuldades permaneceram. Por fim, a última *task*, na qual incluímos três propostas de relação com o movimento dos colegas sendo estas o contraste, o uníssono e a harmonia, foi inserida apenas na última aula. Percebemos que a poderíamos ter inserido antes porque demonstrou ser uma *task* sobre um aspeto pouco abordado nas nossas aulas, tornando-se desafiante e motivadora para os alunos. Devido ao pouco tempo de exploração da mesma não conseguimos abordar aqui resultados mais específicos, apenas referimos que todos os alunos compreenderam e exploraram criativamente cada uma das formas de relação, vindo esta a ser abordada no próximo bloco na relação com a música ao vivo. Quanto aos focos de atenção, estes permitiram-nos guiar os alunos pelas *tasks* mantendo-os em constante auto-observação, conscientes do seu corpo e desafiando-os a descobrir o seu próprio movimento de outras perspetivas. Foi notável a melhoria da concentração dos alunos sempre que inserimos algum foco de atenção, e consideramos que os poderíamos ter utilizado ainda mais nas últimas aulas. Sobre o que considerou mais impactante para a sua aprendizagem nestas aulas, um aluno comentou: “a improvisação guiada, onde a Ester ia dizendo quais as partes do corpo a termos em atenção.” (Questionário Online, Apêndice J), demonstrando a relevância deste elemento para nossa *score* e nas nossas aulas.

Ao longo deste bloco experimentámos duas transições diferentes entre a primeira parte da aula (aquecimento 2) e a segunda parte da aula (improvisação *Continuous feed in*). A primeira delas tratou-se de um momento de improvisação que inserimos no final do aquecimento 2, explorando algumas das ideias da *score* em deslocação espacial, e seguindo diretamente para a segunda parte da aula. A segunda foi uma passagem pela distribuição espacial em círculo antes de iniciar a improvisação. Consideramos que ambas funcionaram, porém, a segunda proporcionou mais tempo para os alunos se concentrarem antes do longo período de improvisação, estabelecendo um corte entre as duas partes distintas da aula. Os

alunos partilharam experiências diversas quando lhes perguntámos o que funcionou melhor para eles, havendo alguns que comentaram que a primeira transição os ajudou mais a manter a concentração e outros o mesmo relativamente à segunda.

3.3. Bloco 3

Este bloco foi composto por três *workshops* com os músicos 2, 3 e 4 (ver biografias no Apêndice I) e por uma aula aberta como resultado do terceiro *workshop*, todas estas com as duas turmas juntas. Para esta análise, recorreremos aos dados recolhidos pelo questionário em papel após o primeiro *workshop* (Apêndice K), pelo questionário *online* após o término de todo o nosso estágio (Apêndice K) e à visualização das aulas gravadas em suporte audiovisual (Apêndice P), sendo que não recolhemos nenhuma informação em tempo real no diário de bordo. Ao convidarmos três músicos diferentes para orientar um tempo de partilha do seu conhecimento e experiência com os alunos, procurámos trazer uma abordagem distinta das anteriormente oferecidas por nós à Improvisação, neste caso a partir da perspectiva de uma outra linguagem artística, a Música. Contrariamente às nossas expectativas iniciais, não tivemos tempo suficiente para desenvolver uma prática completa de Co-ensino (ver subcapítulo 3.2. do enquadramento teórico) com os músicos, sendo que apenas concretizámos um momento de partilha prévia ao *workshop* sobre diversas ideias artísticas com o músico 4, uma partilha quanto à planificação da aula com o músico 2, e uma maior interação pedagógica conjunta durante o *workshop* com o músico 2 e o músico 4. Antes de cada *workshop* proporcionamos aos alunos um momento de aquecimento, utilizando a *score* do bloco 2 em *Continuous feed in* e num tempo mais curto (15/20 minutos). Seguidamente, iremos descrever cada um dos *workshops*, tirar as nossas conclusões e analisar as respostas ao questionário em papel (Apêndice K) e ao questionário *online* no que toca aos aspetos relacionados com os *workshops*.

WORKSHOP COM O MÚSICO 2

Após aquecermos com os alunos, o músico 2 iniciou o *workshop* mostrando um excerto de um projeto artístico no qual colaborou com uma bailarina (em vídeo), e depois partilhou algumas das suas conclusões e pensamentos sobre as possibilidades de relação do movimento com a Música. Nesta conversa inicial percebeu-se que apenas dois ou três alunos já tinham tido contacto com alguma formação em Música (e.g. tendo formação em algum instrumento musical), não havendo qualquer tipo de conhecimento musical prévio da parte dos restantes

alunos. Logo de seguida, o músico 2 abordou alguns conceitos musicais basilares como a harmonia, melodia, ritmo e pulsação de modo muito prático, terminando por nos levar a um momento de audição musical ativa. No restante do *workshop* o músico e nós (em alguns momentos), fomos propondo ideias para a improvisação dos alunos em conjunto com a Música ao vivo, tendo havido no total sete momentos de improvisação. O primeiro foi totalmente livre e sem nenhuma premissa específica para o músico nem para os alunos, durante o qual se puderam conhecer mutuamente na ação, na improvisação. Depois, seguiram-se quatro momentos de improvisação com o músico em que os alunos estavam divididos por grupos de cinco ou seis, explorando as diferentes possibilidades de relação do movimento com o som musical da guitarra utilizando as possibilidades de relação (contraste, uníssono, harmonia) e intercalados com tempos de partilha sobre as experiências individuais. Na quinta proposta, trazida por nós, todos os grupos improvisaram ao mesmo tempo no espaço mantendo-se conscientes da relação entre eles (grupo), com o músico e com os restantes grupos, e na última apenas se modificou a relação espacial entre os membros de cada grupo, anteriormente perto uns dos outros, agora afastados uns dos outros. Durante a aula fomos relembrando aos alunos alguns elementos da nossa *score*, de forma a serem utilizados também neste contexto.

QUESTIONÁRIO EM PAPEL

Com este questionário (Apêndice K) pretendíamos perceber o impacto deste primeiro *workshop* para os alunos no que se refere à motivação, à criatividade e à aplicação ou compreensão dos conceitos e ideias da *score* do bloco 2. Inicialmente queríamos comparar estes resultados com os de um outro questionário distribuído no último dia de *workshop*, mas com a falta de resposta da parte dos alunos quanto a este último não nos foi possível. Das 20 respostas que obtivemos, apresentamos os resultados de seguida organizados pela ordem das perguntas.

À primeira pergunta “O quanto te sentiste motivado durante a aula de improvisação por conta da presença do músico?” 15 alunos responderam ‘muito’, dois alunos responderam ‘suficiente’ e dois alunos ‘indiferente’. Percebemos que apenas a presença do músico foi um fator motivador para a maioria dos alunos durante a aula/*workshop*. Ainda referente ao aspeto da motivação encontramos a soma das respostas à segunda pergunta “Seleciona de 0 a 5 (podendo repetir os números) os aspetos que podem ter contribuído para a tua motivação durante esta aula de improvisação.” na tabela 4 a seguir. Correspondendo o 0 ao menor nível de contribuição e o 5 ao maior.

Tabela 4***Aspetos que contribuíram para a motivação dos alunos - Workshop 1***

Aspetos	O diálogo interdisciplinar dos conceitos, ideias entre a Música e a Dança.	A interação em tempo real do teu movimento com o som do músico.	O acompanhamento musical ao vivo (em vez da Música gravada).	As propostas de improvisação orientadas pelo músico e/ou professora.	A dinâmica de aula diferente das anteriores.
não contribuiu	0	0	0	1	1
contribuiu quase nada	2	0	2	2	2
contribuiu pouco	0	2	0	1	0
contribuiu alguma coisa	3	1	0	3	2
contribuiu bastante	10	5	3	8	4
contribuiu significativamente	5	12	15	5	11

A partir destes dados é possível distinguir claramente que o aspeto que contribuiu mais significativamente para a motivação da maioria dos alunos (15) foi o acompanhamento musical ao vivo, em comparação com a Música gravada. Com isto percebemos que o contraste das aulas anteriores com a Música gravada, para a nova experiência com a Música ao vivo, foi o aspeto deste *workshop* que mais motivou a maioria dos alunos. Também próximo a este esteve a interação em tempo real do movimento com o som da guitarra (12 alunos) e a dinâmica de aula diferente (11 alunos), sendo que nesta última estão claramente incluídos todos os outros aspetos pois foram estes que contribuíram para esta dinâmica diferente na aula.

Com relação à criatividade, tentámos perceber se a presença do músico em aula teve um papel incentivador às respostas criativas dos alunos nos exercícios propostos. Na tabela 5 a

seguir apresentamos a soma das respostas dos alunos à questão: “O quanto consideras que a presença do músico durante a aula impulsionou as tuas respostas criativas aos exercícios propostos?”.

Tabela 5

Respostas dos alunos à questão 2 - Workshop 1

	A presença do músico em aula como impulso às respostas criativas
Muito	13
Suficiente	4
Indiferente	2

Tabela 6

Respostas dos alunos à questão 2.1. - Workshop 1

Interação artística	Interação pessoal
13	4

Na tabela 6, ao lado da anterior, apresentamos a soma das respostas à pergunta que surge no seguimento da anterior, na qual os alunos optaram entre a interação pessoal com o músico (troca de ideias, conhecimento novo) ou a interação artística (relação do movimento com a Música na prática), para distinguir qual das duas mais se relacionou com o impulso criativo referido na questão 2. Destas perguntas e respostas conseguimos afirmar que, para a maioria dos alunos o fator mais impulsionador criativamente para as suas improvisações foi o aspeto prático da relação do seu movimento com a Música ao vivo, evidenciando o quanto a experimentação prática foi importante.

Na terceira pergunta quisemos perceber o quão profunda e significamente a Música ao vivo contribuiu para a exploração dos aspetos presentes na *score*. Dos resultados retirados destacamos os três aspetos da *score* com maior impacto, o primeiro foi a ‘consciência cinestésica/perceção do próprio corpo e movimento’ com seis alunos a responderem que contribuiu ainda alguma coisa, oito alunos que contribuiu bastante e quatro alunos que contribuiu de forma profunda e significativa, perfazendo um total de 18 alunos para quem a Música contribuiu na exploração deste aspeto do movimento. O segundo aspeto com um total de 17 alunos, onze dos quais consideraram que contribuiu bastante e seis de forma profunda e significativa foi a ‘Dinâmica de movimento/musicalidade/ritmo’. O terceiro aspeto foi o ‘Uso

da respiração' em que oito dos alunos responderam que contribuiu alguma coisa, cinco que contribuiu bastante e quatro que contribuiu de forma profunda e significativa.

A última pergunta requereu uma resposta aberta sobre o impacto deste *workshop* para a aprendizagem dos alunos. Após as lermos percebemos dois aspetos enunciados que se destacaram pela sua repetição, e por isso decidimos referi-los de seguida. O primeiro com cinco menções dos alunos diz respeito à relação da Música com o corpo/movimento, no que toca ao desenvolvimento da consciência cinestésica/corporal e a novas descobertas de movimento, o mesmo aspeto que teve relevância na questão anterior. O segundo, com o total de sete menções, relaciona-se com o desenvolvimento da escuta ativa, ou seja, o saber identificar e distinguir auditivamente os diversos elementos musicais, e aqui está incluído a sua conseqüente aplicação na prática da Improvisação em Dança.

Concluimos, a partir destes resultados, que este *workshop* e especificamente o aspeto de interação artística com a Música ao vivo teve um impacto bastante positivo na motivação dos alunos para a aula, na predisposição criativa para a Improvisação, na exploração de algumas das *tasks* da nossa *score* das aulas anteriores (referidas acima) e no desenvolvimento da capacidade de escuta ativa musical. Terminamos por enunciar algumas palavras soltas que os alunos utilizaram para descrever o impacto deste *workshop*: 'refrescante', 'desafiante', 'interessante', 'inovador', 'dinâmico', 'divertido' e 'libertador'.

WORKSHOP COM O MÚSICO 3

Inicialmente, orientámos o momento de aquecimento com os alunos e depois, o músico 3 seguiu autonomamente com o *workshop*, ficando nós a assistir e intervindo apenas com um ou outro comentário. O músico 3 trouxe um conjunto de oito exercícios de improvisação com uma progressão lógica no que diz respeito à sua complexidade e conceitos. Partiu da ideia de discurso e diálogo, criando uma ponte entre a linguagem falada, a linguagem musical e o movimento, e trouxe propostas em que se desenvolveu o que o mesmo chamou de 'escuta ativa', termo utilizado na sua área artística para referir-se à consciência que se tem do outro (e do que o outro faz) durante a improvisação e a capacidade de se relacionar a partir da mesma. Depois, adicionou a relação com a Música, com o piano, e por fim a ideia de desenvolvimento motivico em que os alunos criaram individualmente um motivo de movimento repetível (um conjunto de dois ou três movimentos) e depois aplicaram, durante os exercícios de improvisação, alterações como a acumulação (aumentar, adicionando outros movimentos), o reverso, desenvolvimento e exclusão (retirar alguma parte do movimento). Entre os exercícios

houve sempre momentos de partilha, durante os quais o músico estabeleceu um paralelismo dos conceitos e ideias que propôs para o movimento com a Música. Terminou a sugerir aos alunos a aquisição da prática de recolher ideias e estímulos através de um diário de ideias, sons e motivos. Os alunos demonstraram-se concentrados e curiosos à medida que o músico propunha os exercícios, e como a aula foi grandemente prática com apenas alguns momentos de partilha os alunos permaneceram proativos trazendo ideias de movimento e interagindo com o músico.

WORKSHOP COM O MÚSICO 4 E AULA ABERTA

Tal como nos outros *workshops* iniciamos com um momento de aquecimento para os alunos e apresentámos o músico 4 que seguiu autonomamente com o *workshop*. O músico começou por apresentar alguns conceitos musicais já abordados pelo músico 2 mas de uma outra perspetiva, sendo estes: a pulsação, a divisão e a subdivisão, o tempo e o contratempo, o forte e o fraco. Depois, seguiu-se um primeiro momento de improvisação individual tendo em atenção os conceitos falados na relação com a Música e terminando numa partilha entre todos com intervenções nossas também. Por fim, o músico aludiu ao conceito de polirritmia como a sobreposição de dois ritmos diferentes, e exemplificou através dos seus instrumentos de percussão. Seguiram-se mais três momentos de improvisação em que todos os alunos, ao mesmo tempo e individualmente, se relacionaram com os ritmos e as sonoridades da percussão. No último momento de improvisação, pedimos aos alunos para escolherem uma *task* específica da nossa *score* (figura C1, Apêndice C) para a explorarem em relação com a Música. Após uma pausa coletiva abrimos as portas do estúdio para a aula aberta que esteve dividida em dois momentos. O primeiro tratou-se de seis solos improvisados por seis alunos que se voluntariaram, em que a única *task* foi o motivo e o desenvolvimento motivico com a aplicação das ideias referidas pelo músico 3, sendo que o músico 4 improvisou tendo como estímulo o movimento dos alunos. O segundo momento tratou-se de quatro improvisações em pequenos grupos (cinco ou seis alunos), durante as quais os alunos utilizaram a *score* para informar o seu movimento, e o tipo de relação com o músico e a Música foi definido na hora por nós em conjunto com o músico 4. Em algumas improvisações esteve o músico a liderar e os alunos seguiam o seu estímulo proposto, noutras foram os alunos a liderar, e ainda noutra estiveram livremente a improvisar sem nenhum líder pré-definido.

QUESTIONÁRIO ONLINE

Dos alunos que estiveram presentes nos três *workshops*, treze responderam ao questionário *online* e a maioria (nove) afirmou que sentiu mais facilidade em interagir, através do movimento, com a guitarra, três com o teclado e, apenas um com a percussão. Dos três alunos que responderam teclado, dois justificaram a sua escolha na familiaridade com o instrumento e com a sua sonoridade, tal como um dos que referiu guitarra. Os restantes alunos fundamentaram a sua escolha no seu gosto/interesse pessoal pelo instrumento (e pela sua sonoridade) ou na abordagem pedagógica do músico. Destes mesmos treze alunos, cinco afirmaram que o *workshop* do 1º dia e outros cinco o do 2º dia foram os que mais impactaram a sua aprendizagem em Dança, enquanto três referiram o *workshop* do 3º dia. Os alunos que mencionaram o 1º dia, atribuíram este impacto na sua aprendizagem em Dança maioritariamente ao ensino e apresentação de conceitos musicais e à abordagem pedagógica do músico. Os alunos que responderam o 2º dia referiram que a *task* transversal à Música e à Dança (criação e desenvolvimento de motivos) e o maior tempo de experimentação prática das mesmas foram as razões do impacto deste *workshop* na sua aprendizagem em Dança. Por fim, os três alunos que mencionaram que o 3º dia de *workshop* foi o mais impactante para a sua aprendizagem constataram que isto se deveu ao desafio e complemento que a Música ao vivo (percussão) proporcionou à sua improvisação, e à afinidade do seu movimento com a sonoridade destes instrumentos percutidos.

CONCLUSÕES

Consideramos que os três *workshops* foram bastante completos, trazendo cada um dos músicos uma perspetiva diferente sobre a Improvisação, a improvisação do movimento em relação com a Música ao vivo e abrangendo diferenciados conceitos musicais como: a pulsação, a melodia, a harmonia, o ritmo, a polirritmia, a divisão e a subdivisão, o motivo e o desenvolvimento motivico. Os alunos estiveram motivados durante os três dias e interagiram dinamicamente com os músicos durante os *workshops*. Através da nossa observação percebemos que os alunos compreenderam os conceitos e procuraram aplicá-los ativamente nas suas improvisações e em relação com a Música ao vivo, e foi notável que um dos aspeto da nossa *score* que foi mais potenciado neste contexto foi a ação de criar ritmo como intenção do movimento, sendo observável nos alunos a sua exploração criativa desta *task* com maiores resultados visíveis e maior envolvimento que nas aulas sem a Música ao vivo. No entanto, percebemos algumas dificuldades da parte dos alunos quando lhes foi pedido para proporem ideias aos músicos durante as improvisações, acreditando nós que isto poderá estar associado a

algum desconforto devido a não conhecerem bem os músicos e à falta de ‘repertório’ rítmico e dinâmico interno de alguns dos alunos, tal qual como tínhamos percebido no bloco 2. Tornou-se claramente perceptível ao longo dos três *workshops* como a dinâmica de relação com a Música ao vivo, naturalmente carregada de imprevisibilidade, obrigou os alunos a reagir criativamente durante as improvisações, o que apenas com a Música gravada não foi nem seria possível. A aula aberta foi um bonito culminar do nosso estágio com a presença do músico 4, ainda que não tenha demonstrado na totalidade aquilo que foi a nossa abordagem pedagógica e artística durante o mesmo.

Podemos concluir que o contacto e a aprendizagem de conceitos de outra área artística, a Música, teve um impacto significativamente positivo na aprendizagem em Dança dos alunos e especificamente no desenvolvimento de uma prática de Improvisação com Música ao vivo. Infelizmente, no referencial de formação (ver Anexo B) dos cursos profissionais de Intérprete de Dança Contemporânea não encontramos nenhuma UFCD¹⁴² dedicada, de forma abrangente, a esta área artística, que como os resultados acima apresentados demonstram se revelaria uma mais-valia para a aprendizagem e desenvolvimento técnico-artístico dos futuros profissionais da Dança.

4. PARTICIPAÇÃO EM OUTRAS ATIVIDADES

Durante o período do nosso estágio no Balletatro foi-nos pedido para participar das reuniões de professores das turmas às quais lecionámos. Estivemos presentes no conselho de turmas do 11º ano, no 2ª período e no 3º período escolar, sendo que no do 2º período apenas assistimos, e no do 3º período participámos com as nossas avaliações dos alunos à disciplina de Dança Contemporânea. O conselho de turma do 3º período foi importante para nós pois foi o culminar da nossa prática no Balletatro com a entrega final das avaliações dos alunos. Para estas avaliações utilizámos alguns parâmetros gerais e outros específicos que acreditámos que fizeram jus ao desenvolvimento artístico dos alunos nas nossas aulas, sendo estes: a apreensão e a aplicação dos conceitos (e.g. da *score*) através da Improvisação, a criatividade na exploração dos conceitos de movimento, o alinhamento corporal e desenvolvimento da consciência cinestésica, e a musicalidade e a dinâmica do movimento. Completámos assim o nosso tempo de participação em outras atividades segundo o designado no Regulamento do Estágio (Anexo C), cumprindo a nossa função na instituição de ensino que nos recebeu.

¹⁴²Unidades de Formação de Curta Duração (25 horas ou 50 horas).

V- REFLEXÃO FINAL

Ao longo do capítulo anterior foram retiradas diversas conclusões quanto à nossa prática pedagógica, quanto ao desempenho e evolução dos alunos, e quanto aos resultados observados durante as diversas fases do nosso Estágio. Podemos ainda referir alguns aspetos sobre os quais refletimos acerca do Estágio.

Percebemos que a nossa prática foi muito diversa no que toca à tipologia dos exercícios, tendo como positivo esta vertente experimental, sendo que a necessidade de aprofundarmos uma prática pedagógica mais específica motivada pela dificuldade percebida nos alunos de aprofundar/desenvolver uma aproximação mais investigativa da Improvisação de movimento levou-nos a focar no desenvolvimento de momentos de Improvisação mais longos em *Continuous feed in* e da *score* referida antes (ver figura C1, Apêndice C). Ao observarmos o impacto da nossa abordagem metodológica especificamente durante o bloco 2 da leção supervisionada, consideramos que em alguns aspetos esta esteve um pouco desadequada às necessidades artísticas e pessoais de alguns alunos. Apesar do nosso ajuste de aula para aula de alguns elementos como a duração das improvisações, as *tasks* propostas (e a sua recorrência) e a escolha musical, consideramos que não atingimos o equilíbrio perfeito e escolhas ideais destes fatores, em cada turma, durante o tempo do Estágio, crendo nós que continuando este trabalho por mais tempo nos permitiria encontrar as adaptações necessárias especialmente adequadas quer à faixa etária (estando ainda mais conscientes do abordado no subcapítulo 3.1. do enquadramento teórico sobre a adolescência) quer às necessidades individuais e coletivas das turmas. Também algumas das estratégias utilizadas nas fases anteriores à leção supervisionada, como os momentos de observação dos colegas, a partilha de ideias entre colegas e com a estagiária, o encorajamento positivo e as perguntas encorajadoras de competências de localização e resolução de problemas (Mead, 2012) da nossa parte, poderiam ter sido mais utilizadas nesta última fase do estágio. Outra estratégia que poderíamos ter adotado seria a inserção de mais momentos de improvisação livre/autodirigida, de forma a ir ao encontro das necessidades e expectativas demonstradas pelos alunos, especialmente da turma 2. Por fim, entendemos ter encontrado um *skeleton*/estrutura para uma aula de Dança Contemporânea que resultou e que pode servir propósitos de aprendizagem mais ligados à técnica ou à Improvisação/criação tendo como positivo os seguintes aspetos: o aquecimento com uma progressão lógica e complexificação técnica e física (resistência e ativação cardiorrespiratória) além do seu aspeto mais lúdico e divertido que se tornou motivador para os alunos no início da

aula, o momento de improvisação *Continuous feed in* que permite um foco individualizado nos aspectos de movimento e tempo para a exploração individual de movimento guiada. Acreditamos que este é um bom modelo para continuarmos a aplicar nas nossas práticas pedagógicas futuras em Dança Contemporânea, quer mais voltadas à técnica, quer à criação, tendo em atenção o grupo ao qual iremos aplicar. No âmbito da Dança Contemporânea recorreremos a elementos abrangentes a diversas técnicas nomeadamente à técnica *Release*, como por exemplo as possibilidades de relação com a força da gravidade, o uso de pontos de iniciação de movimento específicos e a direção de partes do corpo no espaço (entre outros diversos), para fundamentarmos quer os aspectos técnicos presentes na nossa *score*, quer os objetivos técnicos das aulas, isto tendo em conta que a instituição que nos acolheu não nos indicou nenhum caminho técnico específico a seguirmos dentro da Dança Contemporânea, dando-nos total liberdade na construção e planificação da nossa prática. Quanto a este formato de improvisação (*Continuous feed in*) acreditamos que aprendemos muito sobre os diversos aspectos importantes para o funcionamento positivo e com bons resultados desta prática, que levaremos connosco para o futuro.

Julgamos relevante o impacto positivo que a nossa abordagem teve no desenvolvimento de competências para a Improvisação em Dança dos alunos em geral como a consciência cinestésica (incluímos aqui a consciência espacial, i.e. noção da espacialidade do corpo em movimento), a consciência temporal aplicada ao movimento (i.e. rítmica e musical) e a consciência dos aspetos relacionais nomeadamente com a Música e com a Música ao vivo. Alguns dos alunos desde o início do nosso estágio demonstraram grande entusiasmo e empenho, revelando estes uma grande evolução e desenvoltura nas suas improvisações de movimento, quer na utilização dos aspetos da *score* (figura C1, Apêndice C) quer nos momentos de improvisação com Música ao vivo, demonstrando bastante consciência dos aspetos referidos anteriormente através das suas escolhas diversas, criativas e investigativas de movimento durante as improvisações, destacando-se os alunos 4 e 7 da Turma 1 e os alunos 14 e 16 da Turma 2.

Os *workshops* com os músicos complementaram positivamente o trabalho que desenvolvemos anteriormente com os alunos permitindo-os abordar os aspetos da *score* de outra perspetiva, e através da descoberta de conhecimento de outra área artística, ampliar as possibilidades individuais e coletivas para a Improvisação em Dança. Partindo da análise dos *workshops* com os músicos e percebendo o impacto positivo que estes tiveram na aprendizagem artística dos alunos, seria interessante explorar mais profundamente cada um dos aspetos da

nossa *score* que mais ganharam com a presença da Música ao vivo (consciência cinestésica/percepção do próprio corpo e movimento, dinâmica de movimento ritmo/musicalidade e o uso da respiração) percebendo nuances e potencialidades desta relação para a Improvisação em Dança. Consideraríamos pertinente para investigação e trabalho futuro debruçar-nos mais sobre os aspetos cinestésicos presentes na audição musical, percebendo a diferença dos mesmos na Música gravada e na Música ao vivo, e o conseqüente impacto que podem ter no desenvolvimento da consciência corporal e cinestésica dentro de uma prática artístico-pedagógica. Entendemos que a dificuldade dos alunos em proporem novas ideias rítmicas/dinâmicas do seu movimento aos músicos se poderá dever à falta de repertório rítmico e dinâmico interno dos alunos (tal como referido na análise ao bloco 3), considerando que poderia ser colmatada com a existência de uma Unidade de Formação de Curta Duração dedicada exclusivamente à área artística da Música. Seria então uma mais-valia a inclusão, no referencial de formação do curso profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (ver Anexo B), de uma UFCD dedicada a esta área artística incluindo as suas possibilidades de relação com a área da Dança, dentro do que são as práticas artísticas contemporâneas.

Concluimos que para nós foi proveitoso voltar à escola onde estudámos, ser bem recebidas, perceber que pudemos contribuir com a nossa prática para o desenvolvimento dos seus alunos, e retribuir, de alguma forma, aquilo que nos foi dado no passado (aprendizagens e experiências positivas) com a aplicação de uma prática de Dança Contemporânea na qual verdadeiramente acreditamos e a partir da qual esperamos francamente poder continuar a crescer e a contribuir de forma positiva e relevante como professoras das próximas gerações de estudantes de Dança.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander Technique. (2023). *What is the Alexander Technique and what are its Benefits?*.
<https://alexandertechnique.com/at/>
- Alexander Technique. (2023). *Who was F. Matthias Alexander?*.
<https://alexandertechnique.com/fma/>
- Aiken, C. & Hauser, A. (2016). Preparing for the Unknown: Dance Improvisation in the Liberal Arts. *Improvisation and the Liberal Arts*. [Este artigo foi pré-aceite para inclusão no *Journal Critical Studies in Improvisation*. Está “in review”.]
- Bales, M. & Nettle-Fiol, R. (2008). *The body eclectic: Evolving practices in dance training*. University of Illinois Press.
- Balletteatro. (n.d.). *O BALLETEATRO*. <https://balletteatro.pt/balletteatro/sobre>
- BAMorg. (21 de Janeiro de 2016). *Set and Reset: Trisha Brown's Postmodern Masterpiece* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4juID0hSyaw>
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Wesleyan University Press.
- Bello, J. P., Rowe, R., Guedes, C., & Toussaint, G. (2015). Five Perspectives on Musical Rhythm. *Journal of New Music Research*, 44(1), 1–2.
<https://doi.org/10.1080/09298215.2014.996572>
- Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: Teacher views. *Research in Dance Education*, 14(2), 120–140. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.761193>
- Biasutti, M., & Habe, K. (2023). Teachers' perspectives on dance improvisation and flow. *Research in Dance Education*, 24(3), 242–261.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1940915>
- Blom, L. & Chaplin, T. (1982). *The intimate act of choreography*. University of Pittsburgh Press.
- Blom, L. & Chaplin, T. (2000). *The moment of movement: Dance improvisation*. Dance Books.
- Britannica. (n.d.). *Denishawn School of Dancing and Related Arts*.
<https://www.britannica.com/topic/Denishawn-School-of-Dancing-and-Related-Arts>
- Britannica. (n.d.). *Harmony Music*. <https://www.britannica.com/art/harmony-music>
- Britannica. (n.d.). *Jazz*. <https://www.britannica.com/art/jazz>
- Britannica. (n.d.). *John Cage*. <https://www.britannica.com/biography/John-Cage>

- Britannica. (n.d.). *Melody*. <https://www.britannica.com/art/melody>
- Britannica. (n.d.). *Musical form*. <https://www.britannica.com/art/musical-form>
- Britannica Kids. (n.d.) *Music notation*.
<https://kids.britannica.com/students/article/music-notation/276000>
- Britannica. (n.d.). *Pitch Music*. <https://www.britannica.com/art/pitch-music>
- Britannica. (n.d.). *Serialism*. <https://www.britannica.com/art/serialism>
- Buckwalter, M. (2010). *Composing while dancing: An improviser's companion*. University of Wisconsin Press.
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. Routledge.
- Carter, L. (2000). Improvisation in Dance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 181–190. <https://doi.org/10.2307/432097>
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-ação*. Disponível em <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descri3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (Eight edition). Routledge.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial das práticas educativas, pp. 355-379. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>>
- Dance Magazine. (1 de março de 2018). *Malcolm McCormick, Dancer, Costume Designer, Dance Historian, Dies at 90*. <https://www.dancemagazine.com/malcom-mccormick-dancer-costume-designer-dance-historian-dies-at-90/>
- Davidson, A. (2021). ‘The cycle of creativity’: A case study of the working relationship between a dance teacher and a dance musician in a ballet class. *Research in Dance Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1971645>
- Discogs. (2023). *Gruppo di Improvvisazione Nuova Consonanza*.
<https://www.discogs.com/artist/146775-Gruppo-di-Improvvisazione-Nuova-Consonanza>
- Diehl, I. & Lampert, F. (2011). *Tanztechniken 2010: Tanzplan Deutschland*. Henschel.
- Duarte, I. & Garcia, V. (2019). O impacto de uma prática pedagógica colaborativa entre professor, músico e estudante, no ensino vocacional da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 19-32. <http://hdl.handle.net/10400.21/11854>.
- Eddy, M. (2018). Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento

- histórico do campo da Educação Somática e suas relações com a dança. *Repertório*, 1(31). <https://doi.org/10.9771/r.v1i31.28997>
- EMPAC | Experimental Media and Performing Arts Center at Rensselaer. (2022, Abril 27). William Forsythe, Improvisation Technologies [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Vx0fe9R1D7E>
- Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- HZT Berlin. (n.d.). *Prof. Nik Haffner*. <https://www.hzt-berlin.de/en/center/people/nik-haffner/>
- Kassing, G. & Jay, D. (2003). Analyzing the Learner and the Learning Environment. *Dance teaching methods and curriculum design* (pp.91-93). United States of America: Human Kinetics.
- Kristiania. (2023). *Irene Velten Rothmund*. <https://www.kristiania.no/en/about-kristiania/employees/school-of-arts-design-and-media/department-of-performing-arts/irene-velten-rothmund/>
- Laban Analysis. (n.d.). *Kinesphere*. http://www.laban-analyses.org/lab_analyses_reviews/lab_analyses_notation/space_harmony_choreutics/kinesphere_scaffolding/center_of_kinesphere.htm
- Laban Analysis. (n.d.). *Rudolf Laban's Choreutics: Location of Center*. http://www.laban-analyses.org/lab_analyses_reviews/lab_analyses_notation/space_harmony_choreutics/kinesphere_scaffolding/center_of_kinesphere.htm
- Łuczniak, K., May, J., & Redding, E. (2021). A qualitative investigation of flow experience in group creativity. *Research in Dance Education*, 22(2), 190–209. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1746259>
- Min, D., & Lee, J.-H. (2015). *A Graphical Representation of Choreography by Adapting Shape Grammar*. IASDR2015 Congress, Brisbane, Australia.
- Mitchell, S. B., & Clements, L. (2021). Psychosocial, Physical, and Cognitive Perspectives on the Adolescent Dancer: Em B. Pessali-Marques (Ed.), *Advances in Media, Entertainment, and the Arts* (pp. 69–93). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4261-3.ch004>
- Mead, D. (2012). Developing the expressive artist: Constructive creativity in the technique

- class. Em S.W. Stinson, C. Svendler Nielsen & S-Y. Liu (Eds.), *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. Taipei National University of the Arts, Taiwan, Julho 14 – 20 2012. <http://www.ausdance.org/>
- Nesrala, A. (2018). *A Improvisação como processo criativo: uma abordagem Barroca e Contemporânea*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/6420>.
- Neto, A. (2017). *A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no 4º ano do curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Dança]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8574>
- New World Encyclopedia. (n.d.). *Romantic music*. https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romantic_music
- Novakovits, E. (2018). *Re-imagining Contemporary Choreography: Exploring choreographic practices in the post-moving era*. Utrecht University.
- P.A.R.T.S. (n.d.). *Teacher: Bojana Cvejić*. <https://parts.be/teacher/bojana-cveji%C4%87>
- Pickhardt, C. (29 de agosto de 2022). *Why It's Harder to Pay Attention When Adolescence Begins*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/surviving-your-childs-adolescence/202208/why-its-harder-pay-attention-when-adolescence-begins>
- Porto Editora. (2023). Essência. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ess%C3%Aancia>
- Porto Editora. (2023). Improvisar. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/improvisar>
- Porto Editora. (2023). In loco. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/in%20loco>
- Porto Editora. (2023). Per se. In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/per%20se>
- Priberam. (2023). Modus Operandi. In *Dicionário Online Priberam de Português*. <https://dicionario.priberam.org/modus%20operandi>
- Projeto Educativo. Balletatro Escola Profissional (2023/24). Escola Profissional, Porto.

Disponível em
<https://balletatro.pt/media/escpro/projeto_educativo_vers%C3%A3o_site_22_25_revisto_em_23_24.pdf>

Rijmer, S. (2017). *Interdisciplinary Dancing: A Contemporary approach to traditional classical ballet teaching for the 8th year dance students at ADCS*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Dança]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Dança. <http://hdl.handle.net/10400.21/8605>

Santinho, G. & Oliveira, K. (2013). *Improvisação em Dança*. UNICENTRO.

Schürmann, S. (2017). *O Movimento Consciente do Corpo no Espaço: Aplicação dos conceitos de LMA/BF na Técnica de Dança Clássica para o 4º ano vocacional do Ginásio Escola de Dança*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Dança]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8601>

Silva, M. (2017). *Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: uma proposta de intervenção artístico-pedagógica*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15020>

Soares, C. (2016). *Contributos para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos de dança: estratégias pedagógicas e metodológicas no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea, com alunos do 5º ano da EDDALM*. [Relatório de estágio, Escola Superior de Dança]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7646>

Somatische Akademie Berlin. (2023). *Experiential Anatomy*.

<https://www.somatische-akademie.de/pakete/erfahrbare-anatomie/232>

Smith College. (2024). *Chris Aiken*. <https://www.smith.edu/people/chris-aiken>

Smith College. (2024). *Angie Hauser*. <https://www.smith.edu/people/angie-hauser>

Taylor, J. (2023). *Proprioception*. ScienceDirect.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080450469019070>

Tanzplan Deutschland. (n.d.). *Dr. Friederike Lampert*.

http://www.tanzplan-deutschland.de/tanzplan-deutschland.de/team6b2fc.html?id_language=2

Tanzplan Deutschland. (n.d.). *Ingo Diehl*.

- http://www.tanzplan-deutschland.de/tanzplan-deutschland.de/team3b2fc.html?id_language=2
- Trisha Brown Company. (n.d.). *Repertory/Locus (1975)*.
<https://trishabrowncompany.org/repertory/locus.html?ctx=title>
- Trisha Brown Company. (n.d.). *About the Company*.
<https://trishabrowncompany.org/company/about-the-company/>
- University of Pittsburgh Press. (2023). *L. Tarin Chaplin*.
<https://upittpress.org/authors/l-tarin-chaplin/>
- University of Pittsburgh Press. (2023). *Lynne Anne Blom*.
<https://upittpress.org/authors/lynne-anne-blom/>
- Verdin, W. (24 de Outubro de 2008). *STEVE PAXTON'S INTRODUCTION TO THE GOLDBERG VARIATIONS* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-8iTMMKtwYQ&t=210s>
- Washington Independent: Review of Books. (2023). *Nancy Reynolds*.
<https://www.washingtonindependentreviewofbooks.com/index.php/reviewer/nancy-reynolds>
- Whitney, B. (26 de Dezembro de 2021). *William Forsythe*. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/William-Forsythe>
- Wong, Y. S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique classes*. [Tese de doutoramento, University of Iowa]. Iowa Research.
<https://doi.org/10.17077/etd.wygbzz36>
- ZKM Center for Art and Media Karlsruhe. (n.d.). *Christian Ziegler*.
<https://zkm.de/en/person/christian-ziegler>
- ZKM Center for Art and Media Karlsruhe. (n.d.). *Volker Kuchelmeister*.
<https://zkm.de/en/person/volker-kuchelmeister>
- ZKM Center for Art and Media Karlsruhe. (n.d.). *Yvonne Mohr*.
<https://zkm.de/en/person/yvonne-mohr>

VII - APÊNDICES

APÊNDICE A - DEFINIÇÃO DOS ASPETOS A OBSERVAR DURANTE A 1ª FASE DO ESTÁGIO

Uso de dinâmicas no movimento (tempo): O aluno produz movimento com uma dinâmica (frases de movimento e/ou unidades de movimento) que contribui para uma noção frásica e rítmica dessa mesma frase/movimento? O aluno utiliza diversas dinâmicas no seu movimento que contribuem para uma execução musical e rítmica da frase de movimento?

Capacidade de produzir fluxo de movimento improvisado (corpo): O aluno consegue improvisar, independentemente do estímulo ou *task* evocada, de forma contínua e intencional? O aluno utiliza elementos quanto ao tempo, espaço, relação e corpo para estimular e diversificar a sua improvisação?

Uso eficiente do corpo (corpo): O aluno utiliza apenas o esforço necessário para a execução dos movimentos? O aluno utiliza o *input* energético adequado às especificidades ou necessidades do próprio movimento? O aluno utiliza a sua musculatura de forma eficaz, sem tensões desnecessárias para executar o movimento? O aluno mantém um bom alinhamento corporal que o permite mover-se com maior eficácia?

Relação com os outros corpos no espaço (relação): O aluno interage de forma consciente e intencional com os outros corpos no espaço? O aluno é capaz de adaptar e alterar a sua trajetória e projeção espacial de forma consciente com relação aos seus colegas durante a execução de uma frase movimento em conjunto?

Relação com os outros corpos no tempo (relação): O aluno consegue encontrar uma dinâmica de movimento em comum com o grupo e/ou colega, durante a execução de uma mesma frase de movimento em uníssono (quando assim o é requerido)? O aluno relaciona-se dinamicamente com os outros corpos durante uma improvisação, criando contrastes, harmonia ou uníssonos de forma consciente e intencional?

APÊNDICE B - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA 1ª FASE DO ESTÁGIO

Grelha de observação estruturada - Turma 1

TURMA 1	Uso de dinâmicas no movimento	Capacidade de produzir fluxo de movimento improvisado	Uso eficiente do corpo	Relação com os outros corpos no espaço	Relação com os outros corpos no tempo
Aluno nº					
1	MB	B	MB	B	B
2	MB	MB	MB	B	B
3	B	B	B	B	B
4	MB	MB	MB	B	B
5	MB	B	MB	B	B
6	B	MB	S	B	B
7	MB	MB	MB	B	B
8	X	X	X	X	X
9	B	MB	S	B	B
10	MB	MB	S	B	B
11	MB	MB	S	B	B
12	MB	MB	B	B	B
13	B	MB	MB	B	B
14	B	MB	MB	B	B

Nota. MB = Muito Bom; B = Bom; S = Suficiente; X = não observável, aluno lesionado.

Outras observações da Turma 1 na Fase de Observação Estruturada

Observações individuais	<p>O aluno 2 demonstra muita tensão nas mãos, visível durante toda a execução dos movimentos.</p> <p>O aluno 4 destaca-se tanto quanto à sua qualidade e clareza técnica.</p>
Observações gerais	<p>Alguns alunos demonstraram algumas dificuldades no alinhamento da cabeça/coluna vertebral/pélvis, e pélvis/joelhos/pés. Ainda alguns alunos não utilizam o apoio total das mãos quando estão em apoio vertical invertido (pino). A turma, no geral, demonstra não utilizar a máxima amplitude de movimento quando o poderia fazer.</p> <p>Quanto ao exercício de improvisação no final da frase coreográfica da professora cooperante, reparamos que bastantes alunos apenas utilizaram o ritmo da base musical (o <i>beat</i>) para a dinâmica dos seus movimentos. Alguns exploraram a frase de forma ritmicamente diversa, e ainda outros utilizaram alguns elementos relevantes da frase coreográfica, como a continuidade/fluidez do movimento e linguagem de braços específica da mesma para enriquecer ou estimular a sua improvisação.</p> <p>Apesar de se reparar uma evolução clara da turma na apreensão da frase de movimento e na sua execução, algumas fragilidades quanto a transições e pormenores técnicos específicos continuaram a existir ao final da terceira aula.</p>

Nota. A palavra *beat* é utilizada aqui pois a música do exercício recorria a sons produzidos eletronicamente e este ritmo (*beat*) demarcava a pulsação da música.

Grelha de observação estruturada - Turma 2

TURMA 2 _____ Aluno n°	Uso de dinâmicas no movimento	Capacidade de produzir fluxo de movimento improvisado	Uso eficiente do corpo	Relação com os outros corpos no espaço	Relação com os outros corpos no tempo
1	B	MB	B	B	B
2	MB	B	B	B	B
3	MB	MB	B	B	B
4	MB	MB	B	B	B
5	MB	B	MB	B	B
6	MB	B	MB	B	B
7	MB	B	B	B	B
8	B	B	S	B	B
9	B	B	B	B	B
10	MB	MB	MB	B	B
11	B	B	B	B	B
12	S	B	B	B	B
13	MB	B	B	B	B
14	MB	MB	MB	B	B
15	B	B	MB	B	B
16	MB	MB	MB	B	B

Nota. MB = Muito Bom; B = Bom; S = Suficiente.

Outras observações da Turma 2 na Fase de Observação Estruturada

Observações individuais	O aluno 8 demonstra falta de alinhamento grandemente visível entre os joelhos e os pés.
Observações gerais	<p>Quanto à eficiência no uso do corpo, no geral os alunos utilizam pouco a superfície das mãos como suporte do peso do corpo no chão e ao sair do chão através da ação de empurrar. Alguns alunos demonstraram algumas dificuldades no alinhamento da cabeça/coluna vertebral/pélvis, observável no movimento de <i>roll down</i> e <i>roll up</i>. Ainda alguns alunos não utilizam o apoio total das mãos quando estão em apoio vertical invertido (pino).</p> <p>A turma demonstra não utilizar a máxima amplitude de movimento quando o poderia fazer.</p> <p>Quanto ao exercício de improvisação no final da frase coreográfica da professora cooperante, reparamos que, no geral, os alunos apenas utilizaram o ritmo da base musical (o <i>beat</i>) para a dinâmica dos seus movimentos. Apenas alguns exploraram a frase de forma diversa ritmicamente.</p> <p>Poucos recorreram a alguns dos aspetos relevantes da frase coreográfica como a continuidade/fluidez do movimento ou a própria linguagem de braços específica da mesma, para enriquecer ou estimular a sua improvisação.</p> <p>Apesar de se reparar uma evolução clara da turma na apreensão da frase de movimento e na sua execução, algumas fragilidades quanto a transições e pormenores técnicos específicos continuaram a existir ao final da terceira aula.</p>

Nota. A palavra *beat* é utilizada aqui pois a música do exercício recorria a sons produzidos eletronicamente e este ritmo (*beat*) demarcava a pulsação da música.

APÊNDICE C - TABELAS E FIGURAS COMPLEMENTARES

Tabela C1 (referenciada na pág. 51)

Organização das aulas na fase de Participação Acompanhada: Exploração da frase coreográfica

	Aula 1 - Corpo	Aula 2 - Espaço	Aula 3 - Tempo
Aspetos do movimento	Consciência cinestésica (memória/sensação do toque)	Trajectoria espacial (curva/reta); Níveis (baixo/médio/alto); Extensão do movimento (perto/longe); Direções do corpo no espaço (frente/trás/direita/esquerda /diagonais).	Rápido; Lento; <i>Accelerando</i> ; <i>Ritardando</i> ¹⁴³ ; Pausa abrupta; Pausa gradual.
Estratégias utilizadas	Toque não manipulativo; Observação dos colegas; Partilha/reflexão em pequenos grupos; Partilha/reflexão final em turma	Observação analítica e notação (ver apêndice D); Decisão/orientação verbal pela professora; Decisão/orientação verbal pelos alunos; Partilha/reflexão em turma	Decisão/orientação verbal pela professora; Decisão/orientação verbal pelos alunos; Partilha/reflexão em turma
Formatos de improvisação	<i>Prestructured</i> (c/ orientações antes do exercício)	<i>Continuous feed in</i> ; <i>Prestructured</i> (c/ momentos em <i>feed in</i>)	<i>Continuous feed in</i> ; <i>Prestructured</i> (c/ score orientadora (ver apêndice E)

Nota. Seleção de aspetos do movimento a partir de Blom & Chaplin (2000) & Neto (2017).

¹⁴³Blom, L. & Chaplin, T. (1988) recorreram aos termos em italiano, tal como usados na música erudita ocidental. *Accelerando*, i.e., aumentar gradualmente a velocidade/tempo; *ritardando*, i.e., diminuir gradualmente a velocidade/tempo (Britannica Kids, n.d., *Music Notation*).

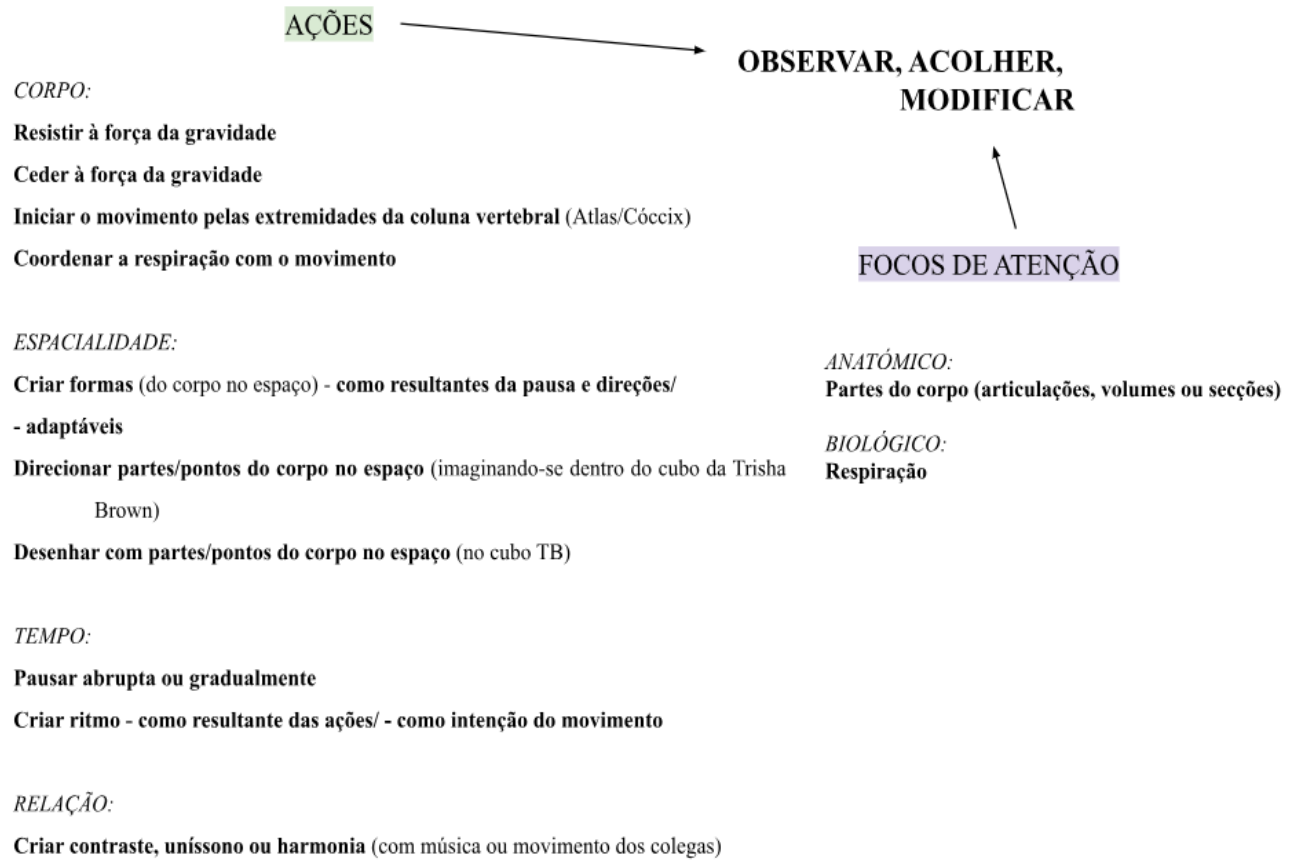
Tabela C2 (referenciada na pág. 55)

Distribuição dos exercícios do bloco 1 - Lecionação Supervisionada

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Subtópico	<i>Kinesthetic awareness</i>	<i>Kinesthetic awareness</i>	<i>Kinesthetic awareness</i>	<i>Abstracting</i>	Todos os elementos abordados
T1	Aquecimento 1 Exploração Atlas/Cóccix	Exploração Atlas/Cóccix (curta) Frase Atlas/Cóccix Improvisação <i>Demonstration</i>	Aquecimento 1 Frase Atlas/Cóccix Improvisação c/ colaboração músico 1	Aquecimento 2 Pontos e linhas Forsythe	—
T2	Aquecimento 1 Exploração Atlas/Cóccix	Aquecimento 1 Frase Atlas/Cóccix Improvisação <i>Demonstration</i>		Aquecimento 2 Pontos e linhas Forsythe	Aquecimento 2 Abram Alas ao Solo

Figura C1 (referenciada na pág. 65)

Score final - Observar, Acolher, Modificar



APÊNDICE D - DIÁRIO DE BORDO DA PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA

AULA	Participação acompanhada - 1ª aula
DATA	16/02/2023
HORA	9h-10h30 turma 2; 16h30-18h turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>A professora cooperante orientou os alunos no aquecimento através de diversos alongamentos, reforço muscular, improvisação guiada individual (mobilização articular e atenção somática) e um exercício de <i>contractions</i> (Graham).</p> <p>Na aula da Turma 1, a professora cooperante não esteve presente tendo sido previamente avisado, por isso aplicámos a mesma estrutura de aquecimento que foi aplicado na aula da Turma 2 (pela prof. cooperante) com algumas adaptações.</p> <p>Após este aquecimento orientámos os alunos a reverem a frase coreográfica dirigindo-os para alguns pormenores que poderiam melhorar, conforme observámos nas aulas anteriores. Depois, implementámos um exercício a pares utilizando o toque, em que um aluno utilizava o toque para trazer consciência ao movimento do colega ou para complementar/suportar o mesmo enquanto este executava a frase de movimento (1ª fase). De seguida, os colegas utilizavam a sua memória sensorial do toque como estímulo para improvisar sobre a frase coreográfica (2ª fase). O exercício foi executado pelos dois colegas a dar e a receber o toque, e a improvisar sobre a frase sozinhos.</p> <p>O exercício foi realizado em grupos por forma a utilizar o espaço livremente, e foram utilizadas duas músicas distintas em cada uma das fases: a primeira providenciou um ambiente mais introspetivo recorrendo a um instrumental de cordas, e a segunda era uma música eletrónica e mais diversa ritmicamente. Pedimos ao primeiro grupo para observar o segundo, e na transição entre os grupos houve um momento de partilha das perspetivas de quem</p>

	<p>observou e de quem executou.</p> <p>No fim, orientámos um momento de partilha e reflexão entre todos.</p>
<p>REFLEXÕES COMUNS TURMA 1 + TURMA 2</p>	<p>Os alunos ainda demonstraram dificuldades técnicas na frase sendo necessário a professora cooperante intervir enquanto se lembravam da mesma.</p> <p>Durante a implementação da 1ª fase do exercício, percebemos que os alunos tinham algum receio de utilizar o toque com o colega. Por isso, decidimos deixar que eles repetissem o mesmo, ou seja, a 1ª fase foi repetida logo de seguida. Entretanto, após a partilha com os alunos no final das duas aulas, percebemos que devido à frase coreográfica ser interpretada e executada tecnicamente com pequenas nuances diferentes de aluno para aluno, esta 1ª fase do exercício não resultou tão bem. Os alunos, não conhecendo a forma do colega executar, demonstraram dificuldades de intervir com o toque, mesmo sendo a mesma frase de base, pois a cada um foi dada a liberdade não só interpretativa mas em alguns movimentos também criativa. Além desta situação, alguns alunos proporcionaram um tipo de toque mais manipulativo ao movimento do colega. Isto não era o pretendido, mas sim apenas um toque que complementasse a execução do movimento, ou que incentivasse a consciência ativa de certas partes do corpo ou mesmo, que proporcionasse uma sensação diferente ao corpo no movimento através de uma abordagem mais criativa. Talvez, poderia ter havido um momento de clarificação maior da nossa parte quanto ao tipo de toque, antes do exercício.</p>
<p>TURMA 1</p>	<p>Os alunos demonstraram não saber bem a frase coreográfica e por isso incentivámo-los a repetir a frase em conjunto algumas vezes.</p> <p>Durante a 1ª fase do exercício alguns alunos providenciaram um toque específico e claro, enquanto outros não.</p> <p>As possibilidades de movimento a partir da memória do toque na 2ª fase do exercício não foram, no geral, muito aprofundadas nem exploradas durante a improvisação.</p>

<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Os alunos comentaram que sentiram medo de atrapalhar o colega na execução da frase enquanto davam o toque. Um dos alunos comentou que se focou em facilitar a execução do movimento da frase ao colega através do seu toque.</p> <p>Alguns alunos constataram que esta proposta os incentivou a pensar de uma forma diferente sobre o movimento que executavam e ainda outros demonstraram vontade de repetir o exercício depois de observar os colegas a fazê-lo (a observação foi um estímulo à sua criatividade). Um dos alunos referiu que ao tocar o colega percebeu que estava a fazê-lo como se fosse ele mesmo a executar a frase com as suas peculiaridades e não complementando a forma como o colega se estava a mover.</p>
<p>TURMA 2</p>	<p>O exercício foi um pouco longo e pouco dinâmico devido aos nossos comentários demasiado explicativos, o que se tornou prejudicial à dinâmica da aula sendo que um dos grupos permaneceu muito tempo apenas a observar. Providenciámos feedback específico durante o exercício que permitiu incentivar os alunos a serem mais criativos com o seu toque em alguns momentos específicos da frase (ponto positivo). Os alunos aprofundaram bastante as possibilidades de movimento a partir da memória do toque e proporcionaram estímulos táteis bastante criativos e específicos uns aos outros. Reparámos que, ao darmos a tarefa de observar outros colegas específicos, os alunos concentraram-se imediatamente. No geral, aplicaram o feedback que fomos dando e mantiveram o foco na proposta durante toda a aula.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Os alunos partilharam que sentiram receio de atrapalhar o colega na execução da frase, e por isso não experimentaram tipos de toque mais criativos. Demonstraram agrado quanto à segunda fase do exercício por lhes permitir explorar a frase coreográfica de outra perspetiva e consideraram que estimulou a sua criatividade. Os alunos afirmaram que houve alguma dificuldade em se recordarem</p>

	de alguns estímulos táteis do colega, e de outros lembraram-se muito facilmente.
CONCLUSÕES	<p>Percebemos que este exercício (1ª fase) foi um bom indicador para observarmos se o aluno entendeu a mecânica da frase de movimento no próprio corpo. Se a frase estiver bem incorporada o aluno saberá qual o toque que melhor complementa o movimento do colega.</p> <p>Consideramos que a proposta foi um bom estímulo para a exploração e improvisação a partir da frase coreográfica, podendo ser um bom exercício para replicar com outras frases de movimento.</p> <p>Para uma futura abordagem poderíamos adicionar um momento inicial em que em primeiro lugar o aluno observaria o colega e a sua forma particular de executar a frase, já tendo em mente o seu objetivo de proporcionar o toque, para depois então o exercício seguir como antes planeado. Assim, o aluno poderia ter mais tempo para conhecer a forma individual do colega dançar a frase, antes de intervir com o toque, o que lhe daria mais confiança para o fazer.</p>

AULA	Participação acompanhada - 2ª aula
DATA	23/02/2023
HORA	9h-10h30 turma 1; 16h30-18h turma 2
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Após o aquecimento realizamos a nossa proposta por três fases: analisar, aplicar e aplicar autonomamente.</p> <p>A primeira fase do exercício cingiu-se a observar um dos colegas a executar a frase, enquanto os restantes analisaram a mesma através da observação e notação em papel de um dos aspetos espaciais presentes na frase, à medida que esta se ia desenvolvendo (ver</p>

	<p>exemplo da notação na figura 1 abaixo) Enumeramos os aspetos observados: trajeto espacial, níveis, extensão do movimento e direções do corpo no espaço.</p> <p>Na segunda fase os alunos executaram a frase (em grupos) enquanto a estagiária/um dos alunos indicavam verbalmente uma alteração específica a um dos aspetos espaciais, a qual tinha de ser aplicada imediatamente pelos alunos ao seu movimento (ver folha de apoio à orientação na figura 2 abaixo). Na terceira fase os alunos improvisaram aplicando alterações espaciais à frase coreográfica, de forma autónoma.</p> <p>Por fim, orientamos os alunos a uma improvisação pré-estruturada, em que poderiam entrar e sair do espaço livremente, tendo como premissa a execução da frase com as alterações que desejassem. Em cada uma das turmas estes momentos de improvisação mais longos tomaram formas diferentes conforme fomos percebendo algumas necessidades dos alunos. No fim, orientamos um momento de partilha e reflexão entre todos.</p>
<p>REFLEXÕES COMUNS TURMA 1 + TURMA 2</p>	<p>Os alunos revelaram alguma dificuldade em incorporar na sua frase, as alterações orientadas verbalmente pelos colegas. Este tipo de abordagem, verbal em tempo real (<i>Continuous Feed In</i>) provocou alguma estranheza e dificuldade aos alunos. Devido a esta situação, decidimos fazer a 3ª fase em grupos mais pequenos, de forma a permitir aos alunos estarem mais à vontade no espaço, utilizando-o sem medo de ir contra o colega.</p> <p>No final, a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente à questão que colocámos de reflexão, alguns reforçando que os fez trazer uma atenção consciente a aspetos sobre os quais nunca tinham refletido. Alguns alunos revelaram, durante a improvisação, uma certa confusão quanto aos aspetos espaciais, apesar de, na primeira fase, termos esclarecido pormenorizadamente os mesmos. Para uma próxima aula seria importante esclarecer de novo os aspetos espaciais. No geral, os alunos revelaram dificuldade em</p>

	<p>manter a concentração (riso nervoso ou interação com os colegas durante os exercícios) quando cometiam algum erro durante a frase de movimento, o que dificultou a continuidade do movimento durante a improvisação.</p>
<p>TURMA 1</p>	<p>No geral a aula não percorreu uma dinâmica crescente e entusiástica, estando os alunos com alguma desconcentração e alguns a não encarar com seriedade o exercício. Acreditamos que isto também se relaciona com o horário da aula (16h30 - 18h) e pela mesma ser a última de um dia longo, quase no final da semana (quinta-feira). Como o exercício (em grupos) exige algum tempo a observar também este pode ter sido um fator determinante em conjunto com o referido antes. Um ponto positivo foi o questionamento de alguns alunos quanto à parte mais ‘teórica’ dos aspetos espaciais do movimento, o que demonstrou um interesse por uma abordagem mais analítica ao movimento. Durante o momento do exercício em que os alunos orientaram as alterações verbalmente ao restante do grupo houve alguma dificuldade na compreensão das mesmas que poderá ter sido algumas vezes por falta de projeção vocal, e outras por pouca atenção ou também demasiado foco na tarefa. Vários alunos ainda apresentaram bastantes dúvidas na execução da frase de movimento, o que dificultou todo o exercício. No entanto, consideramos que alguns alunos se desafiaram criativamente ao improvisar durante a exploração dos aspetos espaciais da frase de movimento. Ainda assim, uma grande parte dos alunos não o fez. Consideramos que as nossas instruções foram claras e precisas durante esta aula e não tomaram demasiado tempo.</p>

COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>Os alunos, no geral, demonstraram alguma dificuldade em assimilar em tempo real as alterações espaciais à frase. Consideramos esta dificuldade natural devido a este ser um exercício que exige agilidade mental em conjunto com uma resposta física. Os alunos que ainda não sabiam bem a frase de movimento comentaram que não se aprofundaram na exploração das modificações espaciais, e outros afirmaram que, no momento em que ouviam a orientação do colega, reagiam com a solução mais fácil e rápida por conta do stress que sentiam.</p>
TURMA 2	<p>Devido a um lapso nosso, optamos por utilizar durante a aula, as palavras pequeno e grande (amplitude de mov.) com o mesmo significado que perto e longe (extensão do mov.). Será necessário esclarecer esta questão na próxima aula. A turma, no geral, revelou bastante entusiasmo durante todas as fases do exercício demonstrando empenho e dedicação na experimentação de soluções criativas. As respostas criativas e enérgicas foram notáveis, havendo alguns alunos que se destacaram positivamente. Apesar de haver momentos em que surgiu um riso nervoso em resposta à dificuldade do exercício, os alunos mantiveram-se muito concentrados. Os pontos negativos foram a desorganização na conversa durante um momento de partilha antes da improvisação final, em que nós poderíamos ter dirigido mais efetivamente, e alguma desconcentração e conversa entre alunos na improvisação final.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>Os alunos afirmaram que este exercício permitiu-lhes trazer à consciência os aspetos espaciais do movimento na frase. Destacamos alguns dos comentários dos alunos, parafraseando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se eu fosse improvisar a partir da frase de movimento sem termos falado sobre estes aspetos, eu não iria utilizá-los para a improvisação. - Abordar estes aspetos espaciais nesta frase, fez-me ganhar consciência deles. Não que eu não soubesse que estavam lá, mas

	<p>não sabia o que era. Dar-lhes um ‘nome’ fez-me ter mais clareza e depois ajudou-me a improvisar conscientemente com eles.</p>
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>Durante esta aula tanto os alunos como nós estivemos mais à vontade uns com os outros, sendo isto notável pelo ambiente de aula mais descontraído. Tentámos ser mais dinâmicas nas transições entre os grupos e entre as fases do exercício, o que incentivou a uma maior proatividade aos alunos da turma 2. Consideramos que o desafio cognitivo proporcionado pelo exercício pode ter sido um fator motivador principalmente na aula da turma 2. No geral, poderíamos ter reforçado positivamente os alunos em algum momento da aula, em referência ao seu entusiasmo, envolvimento e esforço criativo que foram notáveis em bastantes alunos. As escolhas musicais revelaram-se um pouco monótonas, principalmente no momento final em que poderíamos ter proporcionado um ambiente musical mais cativante.</p> <p>Consideramos esta proposta um bom exercício para o desenvolvimento e apreensão destes aspetos do movimento de forma consciente e prática, devido às suas diversas fases e também por conta da participação dos alunos nas orientações verbais autónomas que os incentivou ainda a uma maior atenção sobre os mesmos.</p> <p>Consideramos também que esta aprendizagem permitiu aos alunos aproximar-se desta frase como ponto de partida para a improvisação de uma perspetiva específica do movimento em relação ao espaço, que expandiu as suas possibilidades para a exploração. Percebemos que num outro contexto de ensino, o de composição, este exercício seria uma ótima introdução para uma consequente composição partindo do material de movimento desta frase. A continuidade da aula e as escolhas musicais são aspetos a melhorar.</p>

AULA	Participação acompanhada - 3ª aula
DATA	02/03/2023
HORA	10h30h-12h turma 2; 16h30-18h turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Para esta aula os alunos já estavam com o aquecimento feito, pois tiveram uma aula de técnica antes. Por isso, a nossa aula começou com a execução da frase coreográfica pela turma toda ao mesmo. Depois, introduzimos verbalmente e através de exemplos cada uma das alterações ao nível do tempo que os alunos iriam aplicar de seguida na frase. Numa primeira fase do exercício os alunos executaram a frase em grupos (escolhidos pelos mesmos) e nós orientamos verbalmente as alterações, sendo estas: pausa, rápido e lento. Num segundo momento, em grupos mais pequenos, inserimos as restantes alterações: <i>accelerando</i> e <i>ritardando</i>.</p> <p>Após algumas repetições orientamos um momento de performance improvisada¹⁴⁴ em formato <i>prestructured</i> (pela estagiária) no qual os alunos poderiam utilizar as diversas possibilidades dos aspetos espaciais, temporais e do corpo que abordamos até este momento, para improvisar sobre a frase (ver score com as indicações na figura 3 abaixo). Antes de iniciar, os alunos passaram de mão em mão a <i>score</i> relembrando os diversos aspetos do movimento que exploramos em aula.</p> <p>No fim, orientamos um momento de partilha sobre a experiência.</p>
REFLEXÕES COMUNS TURMA 1 + TURMA 2	<p>No geral, foi notável uma clara evolução na assimilação das instruções verbais, referentes às alterações da frase, enquanto os alunos se moviam (<i>Continuous Feed In</i>). Os alunos apresentaram-se mentalmente preparados para esta abordagem e para serem desafiados neste formato.</p>

¹⁴⁴Utilizamos este termo com a definição que Aiken & Hauser partilham com os seus alunos: “performance is making choices as if you were being witnessed.” (2016, p.2). Desta forma, trouxemos a atenção dos alunos para as entradas e saídas do espaço performativo (onde foi delimitado que decorreria a improvisação) e para a sua postura enquanto se encontravam fora do mesmo.

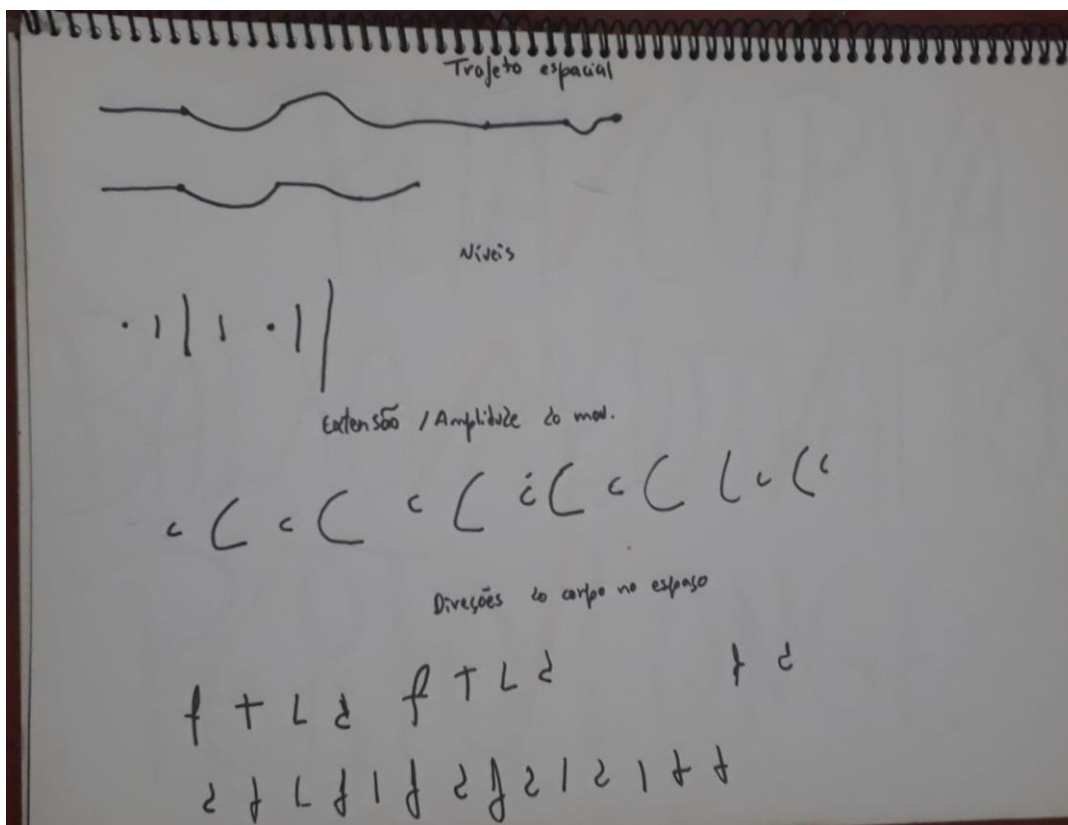
	<p>Nós reforçámos positivamente os alunos quanto ao seu esforço e dedicação durante os exercícios, e os alunos demonstraram satisfação durante a realização dos mesmos. Um ponto negativo deveu-se à gestão dos momentos de transição entre exercícios, que por vezes se tornaram longos em partilha das reflexões dos alunos e da professora estagiária. Consideramos, no entanto, que estes incluíram alguns esclarecimentos necessários.</p> <p>Quanto aos aspetos temporais abordados (velocidade e fluxo), foram rapidamente compreendidos e aplicados pelos alunos.</p>
TURMA 1	<p>Durante esta aula os alunos estiveram muito mais concentrados em comparação com a anterior. A turma foi relativamente rápida e demonstrou facilidade em assimilar as modificações que propusemos na primeira fase do exercício, por isso adicionamos uma outra fase em que dois alunos, de forma voluntária, providenciaram o <i>feed-in</i> verbal aos colegas, em vez de ser a professora. Resultou muito bem e os alunos desafiaram os colegas com uma proposta diferente da nossa. Por sugestão de um aluno, à segunda parte da improvisação performance adicionamos a possibilidade de entrarem no espaço performativo já a explorar a frase de movimento. Na última parte da aula a professora cooperante teve de se ausentar e foi clara a mudança de atitude dos alunos em aula, que rapidamente se desconcentraram. Aproveitámos para enfatizar que iriam realizar uma performance e que teriam de adotar a postura adequada. Após chamarmos a sua atenção a este aspeto, concentraram-se. Os alunos foram capazes de adaptar-se rapidamente aos colegas no espaço, e demonstraram utilizar as diversas ferramentas que abordamos nas aulas, durante a improvisação.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>As maiores dificuldades referidas pelos alunos prendem-se à performance improvisada, nomeadamente à coexistência no espaço com os colegas e à exploração de todos os aspetos da frase (abordados em aula) por não se recordarem. Alguns alunos</p>

	<p>comentaram que a experiência de se relacionarem com os colegas no espaço em coexistência foi interessante e inesperada pela multiplicidade de momentos que sucederam (uníssonos, contrastes, cruzamentos) sem haver intenção para tal.</p> <p>Outros alunos referiram que esta performance improvisada foi proveitosa e prazerosa porque tiveram a oportunidade de aplicar autonomamente todas as ferramentas que experimentaram em aula.</p>
TURMA 2	<p>A professora cooperante não pôde estar presente nesta aula. Decidimos repetir o exercício a pares porque, por um lado percebemos que os alunos estavam entusiasmados e optámos por desafiá-los ainda mais, por outro observamos algumas dificuldades, em alguns dos alunos, em assimilar as instruções ou em executar a alteração conforme pedido, e ainda para poderem utilizar o espaço mais livremente. Alguns alunos demonstraram ter dificuldade em adaptar-se no espaço uns aos outros durante a performance improvisada, outros conseguiram reagir em adaptação às imprevisibilidades do movimento do colega.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>No geral, os alunos afirmaram ter dificuldade em aplicar o <i>accelerando</i> e o <i>ritardando</i> à frase coreográfica, e durante a performance improvisada em aplicar todas as alterações aos diversos aspetos de movimento da frase que experimentaram nas outras aulas. Um dos alunos referiu a sua dificuldade em relacionar-se no espaço com os outros (relação de coexistência), devido à cedência que teria de acontecer quando alguma aproximação sucedia.</p>
CONCLUSÕES	<p>Como alguns alunos comentaram que durante a improvisação performance não se lembraram dos aspetos espaciais, temporais e referentes ao corpo explorados nas aulas, para uma futura improvisação deste formato poderíamos colocar diversos papéis espalhados pela sala com as ideias referentes às premissas da improvisação, de forma a irem recordando sempre que quisessem</p>

	<p>entrar no espaço performativo. Nesta aula conseguimos reforçar positivamente os alunos (principalmente na turma 2) e retificámos os pormenores que tinham ficado por esclarecer na aula anterior. Consideramos que os pontos a melhorar se relacionam com a gestão dos momentos de transição entre os exercícios, durante os quais os alunos se distraem facilmente ou nós prolongamos a partilha de ideias. Nesta aula foi claro o à-vontade dos alunos com o formato <i>Continuous Feed In</i>, em que as instruções são dadas à medida que se movem. Os alunos no geral demonstraram ter assimilado bem os diversos aspetos do movimento, e aplicado alterações aos mesmos durante a improvisação.</p>
--	--

APÊNDICE E - SUPORTE ESCRITO À AULA NA PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA

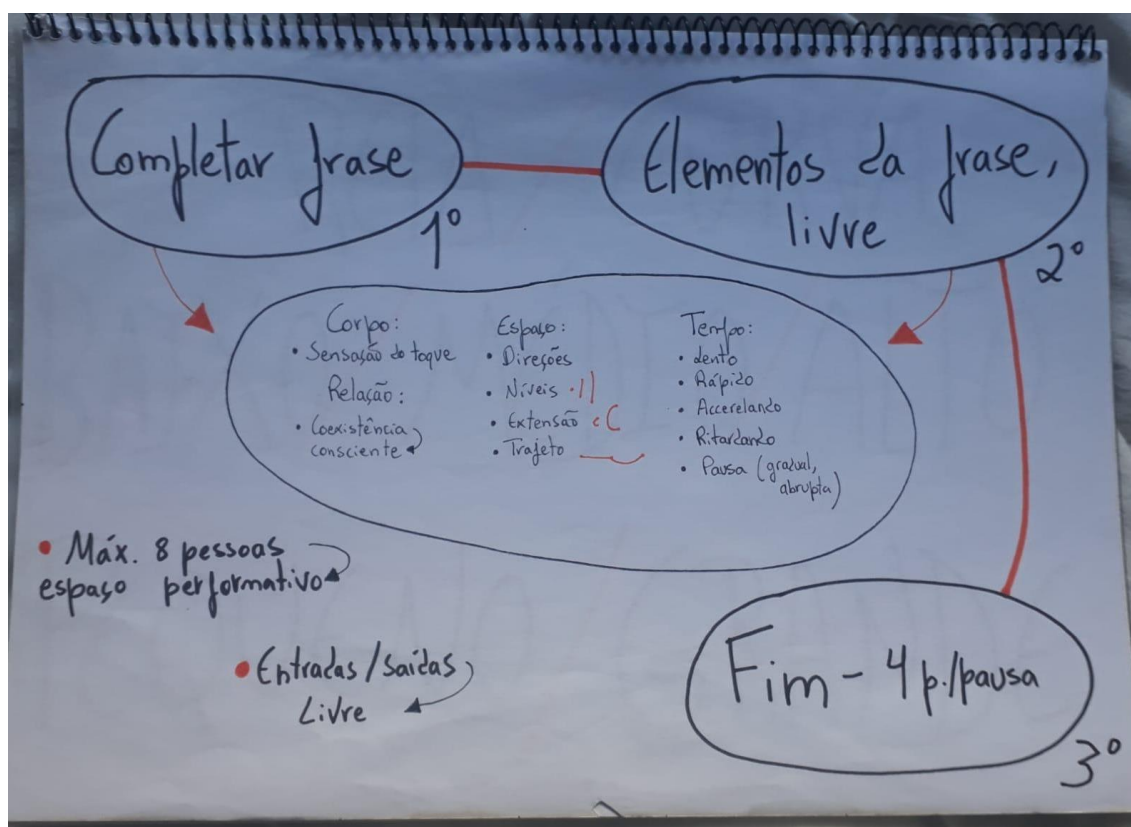
Notação dos aspetos espaciais da frase coreográfica



Folha de apoio à
orientação das
alterações dos
aspectos espaciais
da frase

RETA / CURVA
BAIXO / MÉDIO / ALTO
PERTO / LONGE

Score da performance improvisada (aula três, participação acompanhada)



APÊNDICE F - DIÁRIO DE BORDO DA LECIONAÇÃO SUPERVISIONADA

AULA	Lecionação supervisionada - 1ª aula
DATA	07/03/2023
HORA	08h30 - 10h turma 2; 10h - 11h30 turma 1
VÍDEO	Sim (parte da gravação da turma 2 danificada)
DESCRIÇÃO	<p>Nesta aula começamos com um aquecimento em círculo, através de uma sequência de movimentos contínuos e coordenados com a respiração e com o grupo, que foram repetidos em <i>accelerando</i> até ao grupo atingir a velocidade máxima. Depois, tivemos um momento de perguntas e respostas sobre a coluna vertebral e as suas funções no corpo humano, para o qual recorremos ao livro <i>Dance Medicine in Practice</i> de Liane Simmel, 2014. De seguida, iniciamos um exercício em formato <i>continuous feed in</i> mas estruturado previamente, a pares, em que exploraram movimento a partir das extremidades da coluna (atlas/cóccix). No início, um dos colegas mantinha um toque com uma das mãos na zona abaixo do crânio e a outra na zona final da lombar (cóccix), enquanto o outro improvisava de olhos fechados começando com o movimento mais pequeno possível por um dos pontos (atlas/cóccix), escolhido pelo mesmo, até à maior extensão do movimento possível e permitido iniciando por um destes pontos. Depois, o colega que estava a dar o toque afastou-se, e o outro colega continuou sozinho, mantendo os olhos fechados. O colega que se afastou manteve-se em observação e controlou o espaço de deslocação do colega, através de um toque seguro que o impedisse de mover para uma zona em que houvesse o perigo de embater contra outro colega. No fim orientámos um momento de partilha/reflexão sobre a experiência dos alunos.</p>
REFLEXÕES COMUNS TURMA 1 + TURMA 2	No exercício de aquecimento ambas as turmas, no geral, demonstraram dificuldade com o uso da respiração durante o

	<p>movimento. Alguns alunos sentiram-se a hiperventilar, e um aluno teve de parar um pouco. Acredito que a razão desta dificuldade tenha surgido por não estarem acostumados a utilizar a respiração e o movimento de forma tão contínua, profunda e coordenada. No entanto, na próxima aula faremos referência a este aspeto, pedindo aos alunos para respirarem mais calmamente e, na aceleração do movimento, a não respirarem tão profundamente.</p> <p>Algumas fragilidades no alinhamento tornam-se visíveis neste exercício, e apesar de algumas correções individuais terem sido feitas será preciso reforçar e complementá-las.</p> <p>No segundo exercício, Exploração Atlas/Cóccix, houve alguma dificuldade de procurar e cingir-se ao movimento mínimo, mais pequeno possível, mas através do feedback que fomos dando os alunos conseguiram entender e aplicar. Ao longo do mesmo fui dando feedback contínuo, quer ao grupo, quer individualmente, perto do aluno, de forma a que o mesmo não se distraísse do seu processo.</p>
<p>TURMA 2</p>	<p>Como a aula foi a primeira da manhã, adicionámos ao aquecimento uma mobilização articular inicial focada nos pulsos e tornozelos, de forma a prepará-los para a prancha e <i>pliés</i>. Alguns alunos demonstraram um incorreto alinhamento na posição de prancha que pretendemos corrigir na próxima aula. Outros alunos tiveram bastante dificuldade com o uso da respiração, e inclusive um deles sentiu necessidade de parar. Nós aconselhámos a diminuir a profundidade e a intensidade da respiração durante os movimentos. Consideramos que este primeiro exercício foi muito longo e que por isso os alunos ficaram exaustos, o que não era o pretendido para um aquecimento na primeira aula do dia. Acreditamos que a escolha musical não foi a mais adequada porque continha demasiada informação sonora, e impedia os alunos de se concentrarem melhor na respiração e no grupo.</p>

	<p>No segundo exercício observamos que os alunos por vezes se desconcentraram, mas retomaram rapidamente a concentração. Percebemos que, no geral, por ser a primeira aula de manhã cedo, os alunos caíram em alguma sonolência durante o exercício, por este ser lento e o ambiente musical calmo, o que prejudicou a envolvimento e profundidade no processo de exploração e descoberta pessoal do movimento e do corpo.</p> <p>Detatámos alguma frustração nos alunos por estarem a executar movimentos e caminhos familiares, e acreditamos que isto pode ter levado a algum desânimo durante o exercício, e como tal, no final esclarecemos e clarificámos expectativas quanto ao mesmo.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Alguns comentários dos alunos, parafraseados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este exercício (atlas/cóccix), deu-me uma noção diferente do meu corpo. - Consegui sentir muitas partes do corpo que nunca tinha prestado atenção a elas. - Senti que estava a dançar, mas de uma maneira diferente. - Foi libertador. - Senti que não estava a conseguir fazer nada novo, e fiquei frustrada. - Foi relaxante. - O mais difícil foi ser minuciosa nos momentos iniciais, ficar no básico e pequeno. - Senti dificuldade em focar nas duas vértebras por ter de deixar o controlo do resto do corpo.
<p>TURMA 1</p>	<p>Algumas fragilidades no exercício de aquecimento foram observáveis, como por exemplo, os alunos não realizarem o movimento de enrolamento e desenrolamento corretamente (<i>roll down/up</i>). Algumas corrigimos individualmente durante o exercício, outras fizemos referência verbalmente para toda a turma durante o exercício e outras ainda explicámos melhor após o exercício. Neste exercício conseguimos adequar melhor a nossa</p>

escolha musical, após nos apercebermos de como funcionou na turma 2 (aula anterior), utilizando uma música ambiente com menos informação sonora. Apesar de um ambiente sonoro mais adequado houve momentos de pausa entre as músicas porque o estúdio não tinha aparelhagem *bluetooth* (contrariamente ao estúdio da turma 2), isto prejudicou o exercício que, pela sua natureza requereu uma atenção constante dos alunos e por isso a continuidade musical seria um aspeto importante. Também se denotou uma dificuldade de gestão da nossa parte às restrições técnicas do estúdio, as quais surgiram por querermos ao mesmo tempo prestar *feedback* individualizado a todos os alunos. Quanto ao exercício de improvisação/exploração, esta turma demonstrou ao início, estar desconfortável com este tipo de abordagem de movimento lento e contínuo, o que consideramos compreensível devido às idades dos alunos e à exigência de concentração e maturidade que estes requerem. No entanto e apesar das desconcentrações e risos ao longo do exercício os alunos conseguiram entrar num processo de descoberta do movimento do seu próprio corpo com diversos momentos de visível concentração e profundidade no seu trabalho.

Uma das dificuldades observadas foi os alunos terem receio de ir contra os outros colegas, e quando tal aconteceu distraíram-se rapidamente e demoraram, por vezes, a voltar à concentração. Este receio sentido é legítimo por conta do espaço do estúdio ser pequeno em comparação aos outros estúdios da escola. Por isso, ao longo do exercício fomos orientando os colegas que ficaram a observar a proteger o processo do colega em movimento, tocando nele sempre que houvesse o perigo de embater noutro colega. Outra dificuldade prendeu-se com o tipo de toque dado pelo colega, que por vezes teve demasiada pressão e por isso impediu os alunos de se moverem com mais autonomia. Durante o exercício fizemos referência a este aspeto, mas ainda assim não foi a tempo de induzir mudança em alguns pares

<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Os alunos revelaram as suas dificuldades sobre o exercício, e no geral comentaram que sempre que perdiam a concentração no movimento e quando tomavam consciência, voltavam a parar e recomeçar conscientemente.</p> <p>Alguns comentários dos alunos, parafraseados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter o toque ajudou-me a trazer consciência a essas partes da coluna. - Senti dificuldade por estar preocupada com o espaço (não ir contra os colegas). - Gostei de fazer com olhos fechados. - Percebi que podia ir mais longe, com o movimento, do que achava, quando a professora me deu o <i>feedback</i>. - Foi mais fácil quando não tinha o toque do colega. O toque tinha alguma pressão e por isso direcionava o meu movimento, o que me limitava nas minhas escolhas.
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>De forma a ajudar os alunos com a sua frustração em permanecer no familiar, sentimos a necessidade de dar mais <i>feedback</i> individualizado durante o segundo exercício à turma 1 (a nossa 2ª aula da manhã). Na primeira aula não o fizemos por algum receio/insegurança de estarmos a ser demasiado invasivos e prejudicarmos o processo individual de cada aluno. No entanto, na aula da turma 1 percebemos que este <i>feedback</i> teve um resultado positivo e prático nas explorações dos exercícios ao observarmos os comentários dos alunos no final.</p> <p>Consideramos que deveríamos ter dado as instruções todas no início (do segundo exercício), e de forma mais concisa e objetiva, evitando tanto <i>feedback</i> geral (para a turma toda) durante o exercício. Isto deveu-se à nossa falta de experiência, e como tal só nos fomos apercebendo de algumas dificuldades no decorrer da aula e exercício.</p> <p>Da primeira aula (turma 2) para a segunda aula (turma 1), melhorámos alguns aspetos que acreditamos necessários como a</p>

	<p>escolha musical do aquecimento, o esclarecimento quanto ao tipo de toque a ser dado ao colega, o <i>feedback</i> individualizado, e no geral, todas as instruções durante a aula. Ainda assim faltou um esclarecimento maior quanto aos cuidados a ter no tipo de toque e conseqüentemente na relação (que se queria de segurança e confiança) estabelecida com o par durante o exercício.</p>
--	---

AULA	Lecionação supervisionada - 2ª aula
DATA	14/03/2023
HORA	08h30-10h turma 2; 10h -11h30 turma 1
VÍDEO	Sim (parte da turma 1 sem gravação por problema da câmara)
DESCRIÇÃO	<p>Em cada turma os formatos da aula foram diferentes.</p> <p>Na turma 2, começámos com a revisão do exercício de aquecimento: pedimos que se juntassem a pares e enquanto um executava a sequência de movimentos o outro dava o seu <i>feedback</i> conforme algumas indicações que demos antes. De seguida, executaram o aquecimento completo com uma variante, a inclusão de mudança de direção numa deslocação após a prancha.</p> <p>Depois, introduzimos uma frase de movimento de chão em que todos os movimentos iniciavam pelo atlas ou pelo cóccix. A frase foi feita em conjunto, por grupos e no fim, num momento em que todos estavam a andar pelo espaço e íamos convocando cada grupo pelo seu número a executar a frase. Por fim, um momento de improvisação em grupos, no formato <i>Demonstration</i> (Blom, L. & Chaplin, T., 2000), em que os alunos iniciavam pela frase de movimento e depois exploravam movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix. Logo após, orientámos um momento de partilha entre os colegas que estiveram a observar (enquanto um grupo fez o outro observou um colega específico).</p>

	<p>Na turma 1, começámos com o exercício de exploração da aula anterior (num tempo reduzido) como aquecimento. Depois, introduzimos a frase de movimento (atlas/cóccix) e no final um momento de improvisação, igualmente no formato <i>Demonstration</i>, em que o objetivo era explorar movimento iniciado pelo atlas e cóccix. No fim, uma partilha sobre a experiência em que nós demos algum <i>feedback</i> ou sugestões.</p>
<p>TURMA 2</p>	<p>No exercício de aquecimento percebemos a necessidade de reforçar alguns pormenores na sequência de movimentos. Por querermos dar <i>feedback</i> individualizado, mas por termos pouco tempo de aula pedimos aos alunos que, 2 a 2, se observassem e dessem <i>feedback</i> uns aos outros sobre esses detalhes. No entanto, consideramos que poderíamos ter sido mais claras e concisas na explicação inicial. Notámos algumas diferenças na execução do movimento após este momento inicial, ainda que, nem tudo o que referimos foi absorvido por todos. Quando os alunos finalizaram a sequência em grupo, inserimos um momento de respiração em conjunto, guiado por nós, de forma a retornar ao ritmo respiratório normal. Permaneceram algumas dificuldades no movimento de coordenação no alongamento das pernas com a elevação dos braços. No momento em que ensinámos a frase de movimento fomos orientando alguns pormenores aos poucos, sendo que poderíamos ter tomado mais tempo ao início para permitir aos alunos explorarem cada movimento ao seu próprio tempo.</p> <p>No geral, foram dadas (por nós) muitas instruções aos alunos ao longo da aula e a frase de chão foi repetida diversas vezes. Foi observável a autonomia dos alunos ao longo da aula, que se ajudaram e corrigiram uns aos outros.</p> <p>Inserimos um momento de andares enquanto os diversos grupos executavam a frase de movimento para ativar a atenção e concentração dos alunos e não os deixar tão pensativos quanto às correções do exercício. Percebemos que alguns alunos estavam</p>

	<p>muito parados a observar e o andar foi uma forma de os colocar participantes do exercício dos colegas. No exercício de improvisação final, alguns alunos saíram um pouco do que tínhamos pedido quanto à <i>task</i> do exercício - iniciar o movimento pelo atlas e cóccix - e utilizaram diversas vezes outros pontos de iniciação.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Os alunos comentaram que durante a improvisação final permaneceram a repetir os movimentos que lhes eram familiares. Um dos comentários dos alunos denota uma ideia sobre o que é dançar, mais ligada a uma sensação habitual de prazer e desligada da consciência ou pensamento. Esta ideia, apesar de válida, não corresponde ao que pretendíamos implementar, em que se requer que o aluno tome consciência do que está a fazer enquanto o está a fazer, cumprindo uma determinada tarefa específica - neste caso, movimento iniciado pelo atlas e cóccix.</p>
<p>TURMA 1</p>	<p>Como só estiveram dois alunos presentes, ensinámos e fizemos a frase de movimento mais lentamente, o que permitiu aos alunos ter uma maior clareza do movimento, também, no final, demos algumas sugestões mais específicas para a improvisação, de acordo com alguns aspetos que gostaríamos de ver explorados pelos alunos.</p> <p>Foi proveitoso dedicarmo-nos a cada aluno individualmente com mais tempo. Consideramos que a música escolhida no primeiro exercício não correspondeu dinamicamente ao processo de improvisação dos alunos.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Alguns comentários dos alunos parafraseados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Senti-me livre a fazer os movimentos e verbalizar os pontos de iniciação durante a frase de movimento, ajudou-me a fazê-la melhor. - Na improvisação, senti-me solta e ganhei mais consciência do movimento por estar a pensar de onde partia.

	- Ao observar a colega, percebi que ela explorou movimento partindo destes pontos sempre de forma diferente.
CONCLUSÕES	<p>Consideramos que houve uma melhoria na escolha musical do aquecimento (turma 2) e que esta funcionou bem, providenciando um ambiente calmo, mas intenso, de uma perspectiva emocional. O aspeto mais negativo foi a grande quantidade de instruções técnicas que demos durante a frase de movimento, o que tornou a aula pouco dinâmica com os alunos a observar (sem executar), e a executar repetitivamente a frase durante bastante tempo.</p> <p>Também negativo foi um dos comentários/correções que fizemos em que expusemos o aluno diante da turma. Não foi uma intervenção maldosa nem errada, mas devemos ter mais cuidado para as próximas aulas.</p> <p>Como pontos positivos consideramos a nossa capacidade de adaptar o exercício de aquecimento às dificuldades dos alunos e os comentários e correções específicas e individuais diversas (utilizando o toque, imagens e referências anatómicas).</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 3ª aula
DATA	23/03/2023
HORA	9h - 10h30 junção das turmas 1 + 2
VÍDEO	Sim (parte da turma 1 sem gravação por problema da câmara)
DESCRIÇÃO	<p>A aula iniciou com um momento de <i>scan</i> corporal, já em círculo, de forma aos alunos perceberem quais as partes do seu corpo com mais tensão, colocar-se no alinhamento correto e ativar a atenção à respiração. De seguida, iniciamos o aquecimento em círculo das aulas anteriores, sendo que desta vez fizemos em conjunto com os alunos a integralidade do exercício.</p> <p>No momento seguinte orientámos os alunos a ensinarem a frase de</p>

	<p>movimento atlas/cóccix a um dos colegas que não esteve na aula anterior, visto haver um número grande de alunos que faltou. Antes de iniciarem este trabalho autónomo demos algumas orientações técnicas aos alunos sobre o modo de executar a frase e depois disponibilizámo-nos para ajudar conforme precisassem.</p> <p>De seguida os alunos executaram a frase todos juntos, depois em grupos, e por fim com a frente alterada.</p> <p>Na segunda parte da aula, ouvimos a música produzida pelo músico 1 que incluía sons diversos gravados pelos alunos, e fizemos referência aos recursos utilizados para a composição musical. Depois, orientámos um momento de improvisação em 3 grupos no formato <i>Demonstration</i> em que os alunos começavam por executar a frase atlas/cóccix e depois seguiam com uma exploração de movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix. A diferença da aula anterior prendeu-se com a duração (esta improvisação teve 7 min. aprox.), com a utilização da música do músico 1 e com recurso à repetição (tal como estava presente na música).</p> <p>Terminámos com um momento de partilha em turma partindo de algumas questões colocadas por nós.</p>
<p>REFLEXÕES/ CONCLUSÕES</p>	<p>Consideramos que ainda havia pormenores do aquecimento não assimilados pelos alunos, quanto à coordenação dos movimentos e ao alinhamento em prancha, por exemplo. No momento de ensino da frase ao colega, os grupos e pares durante a aula foram definidos por nós de forma a não perdermos tempo com a escolha dos mesmos pela parte dos alunos. No entanto, ao faltarem alunos tivemos de refazer as nossas escolhas iniciais, o que acabou por tomar o mesmo tempo.</p> <p>No exercício da frase de chão, os alunos permaneceram com algumas dúvidas ainda da aula anterior que tentámos responder o melhor que pudemos. Foi possível perceber onde estavam as dúvidas dos alunos quanto aos pontos de iniciação do movimento</p>

através da verbalização dos mesmos, ou melhor, da sua não verbalização ou quando se notava dúvida na vocalização.

A cada repetição do exercício abordámos um ou mais aspetos diferentes da frase para os alunos se focarem e demos tempo para os alunos experimentarem por si mesmos. No entanto, os alunos não utilizaram o *momentum* nem se verificou uma continuidade no movimento como tínhamos orientado. Alguns dos alunos que aprenderam a frase na aula anterior demonstraram mais fluidez, uso do *momentum* e clareza nos pontos de iniciação do movimento comparativamente à aula anterior. Quanto à nossa abordagem do exercício, poderíamos ter trazido a atenção dos alunos quanto às entradas e saídas do chão e às trocas de grupo, sendo que uma opção poderia ter sido a inserção da corrida como elemento de transição e de forma aos alunos permanecerem ativos e enérgicos, pois em alguns momentos percebemos que a energia estava “em baixo”.

No último exercício de improvisação os alunos continuaram a não se cingir à exploração do movimento partindo do atlas e do cóccix, tendo, no entanto, alguns alunos demonstrado uma relação rítmica diversa com a música do músico 1. Foi claro também que o terceiro grupo já estava mais preparado para o exercício, após ter ouvido e conhecido melhor as músicas que utilizámos para o mesmo. Os alunos, durante a improvisação mantiveram-se numa zona confortável no que toca à exploração do movimento do corpo (a sua extensão e limites) comparativamente às aulas anteriores. Isto pode dever-se ao facto de ser a segunda aula com a frase de movimento (para uma das turmas), e por isso já estarem com alguma sensação de aborrecimento ou mesmo a nossa falta de algum incentivo durante a aula. Por fim, consideramos que o uso da nossa voz durante a aula, com as suas variações de intensidade e altura, cooperou em momentos chave para trazer o foco dos alunos à aula ou ao que estávamos a dizer.

Damos por terminado este trabalho mais focado na consciência cinestésica à volta da coluna vertebral e como iniciadora do

	movimento. No entanto, sentimos falta de tomar mais tempo de forma para incentivá-los a sair da sua zona de conforto.
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>Alguns comentários parafraseados dos alunos quanto à experiência de dançar com a música (do músico 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi uma sensação de conforto. Senti que a música era um bocado minha e ajudou-me a improvisar. É difícil improvisar tendo esta regra (atlas/cóccix) então a música trazia um equilíbrio. - Não tenho um sentimento de proximidade com a música, porque acabei de a conhecer, mas dá-me uma certa motivação interna saber que todos nós colaboramos para a música. - Depois, ao dançar com a música, estamos a dar outro bocadinho de nós. Estamos a completar o que estava na música. - O facto de ter sons do dia-a-dia e que reconhecemos, ajudou-me a improvisar e a interligar o movimento com a música.

AULA	Lecionação supervisionada - 4ª aula
DATA	18/04/2023
HORA	08h30-10h turma 2; 10h -11h30 turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Esta aula começou com um <i>scan</i> corporal, de olhos fechados, guiado por nós de forma a trazer a consciência do aluno ao corpo e a concentração ao momento presente.</p> <p>Introduzimos um novo aquecimento em deslocação durante o qual fomos inserindo um novo movimento sempre que voltávamos ao início da deslocação. Aqui, prezámos por movimentos que exigissem coordenação e que fossem diversos, começando do simples e menos exigente fisicamente para o mais enérgico e complexo.</p>

	<p>De seguida, introduzimos a ideia de <i>abstracting</i> através de algumas ferramentas da <i>Improvisation Technologies</i> do Forsythe - <i>extending, inclination extension, matching, rotate, folding, transporting, retract, collapsing, bridging e dropping points</i> - e orientámos verbalmente um momento de experimentação individual das mesmas. De seguida, os alunos improvisaram individualmente com as mesmas e logo depois a pares. Um dos colegas observava a improvisação do outro e, quando quisesse, intervinha tocando num ponto específico do corpo a partir do qual o outro colega criava uma linha e aplicava as <i>tasks</i>.</p> <p>No fim, orientámos os alunos a escolherem um movimento que gostassem e que lhes fosse habitual ou que assistissem no vídeo (já tínhamos pedido em uma das aulas anteriores para gravarem um vídeo seu a dançar) a partir do qual iniciaram a sua improvisação e encontraram pontos e linhas para aplicar as <i>tasks</i> referidas antes. Terminámos com uma pequena partilha nossa e dos alunos.</p>
TURMA 2	<p>Com o aquecimento reparámos que os alunos ficaram ativos e concentrados sempre atentos ao movimento que iríamos inserir a seguir, no entanto observámos a dificuldade de alguns em memorizar e executar os movimentos na hora. Quando pedimos aos alunos para improvisarem após a experimentação com as <i>tasks</i>, percebemos que alguns conseguiram logo aplicá-las enquanto outros demonstraram mais dificuldade. Acreditamos que para estes tenha sido muita informação ao mesmo tempo. Destacamos os alunos 10 e 16 pela rápida assimilação e aplicação das ideias, e principalmente o 16 pela profundidade com que explorou cada ferramenta.</p>
TURMA 1	<p>No aquecimento os alunos estavam empenhados e o desafio gerado pela coordenação dos movimentos e a rapidez dos mesmos pode ter cooperado para a sua concentração e motivação. Alguns dos movimentos não foram assimilados quando os inserimos, o</p>

	<p>que consideramos normal por ser a primeira vez e por não haver muito tempo para experimentar antes.</p> <p>Consideramos que as ferramentas de Forsythe foram compreendidas pelos alunos, sendo que destacamos os alunos 1,4,7 e 12 pela profundidade das suas explorações e o aluno 10 pela honestidade e precisão com que abordou as mesmas.</p> <p>O momento de improvisação a pares funcionou bem pois estavam a ser observados de perto pelo colega e as suas propostas incentivaram a novas linhas, imprevisíveis.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS - T1+T2</p>	<p>Alguns alunos comentaram que a sua maior dificuldade foi conectar o pensamento com a ação específica, e que foi desafiante.</p>
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>Os alunos, no geral, aprenderam com clareza as ferramentas que selecionamos do <i>Improvisation Technologies</i>. Alguns não se mantiveram focados apenas no uso das premissas e acabaram por se mover mais livremente. As músicas enérgicas, rítmicas e com uma pulsação bem marcada, ajudaram a manter os alunos focados e a terem prazer nos movimentos em deslocação, por isso consideramos a escolha musical adequada.</p> <p>Consideramos também que as nossas explicações poderiam ter sido mais concisas após o aquecimento.</p> <p>Apesar da boa resposta dos alunos percebemos que esta seleção pequena de <i>tasks</i> da <i>Improvisation Technologies</i> não potencia um fluxo de movimento muito contínuo, pois é apenas uma parte muito reduzida e simplificada do trabalho de Forsythe. Como não pretendemos aprofundar o nosso trabalho nesta abordagem, teremos de repensar se continuaremos ou como utilizaremos estas ideias daqui para a frente.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 5ª aula - Observada à distância (ZOOM) pelas orientadoras da ESD (turma 2)
DATA	27/04/2023
HORA	9h-10h turma 2; 16h30 -18h turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Em cada turma os formatos da aula foram diferentes.</p> <p>Na turma 2 iniciámos com o aquecimento da aula anterior com apenas uma deslocação diferente no final. Depois, introduzimos o exercício de improvisação “Abram alas ao solo” inspirado no <i>Hot Spot</i> de Nina Martin¹⁴⁵, em formato <i>Prestructured</i>, no qual os alunos estavam todos no espaço a improvisar e quando nós chamámos cada um pelo nome os restantes deslocaram-se de forma a dar destaque a esse colega, que estaria a fazer um solo. Aqui, os alunos teriam de utilizar todas as premissas que exploraram nas aulas anteriores (part. acompanhada e lec. supervisionada) para improvisarem, sendo que no momento do solo deveriam seleccionar apenas algumas para utilizar, a esta seleção chamámos de <i>sub-score</i> (tal como Aiken & Hauser, 2016). No fim, tivemos uma partilha rápida entre nós e os alunos.</p> <p>Na turma 1 começámos com o aquecimento da aula anterior, mas com algumas nuances. Introduzimos a referência à respiração e coordenação da mesma com os movimentos e utilizámos mais orientações verbais durante a execução dos movimentos. Depois, por sugestão da co-orientadora alteramos o exercício de improvisação para o formato <i>Continuous Feed In</i>, durante o qual inserimos, numa determinada ordem, diversas das premissas que utilizámos nas aulas para explorarem (part. acomp. e lec. supervisionada). No fim, orientámos um pequeno momento de partilha de ideias sobre a experiência.</p>

¹⁴⁵ Este pode ser encontrado no capítulo 4 - *Spatial Relations* do livro “*Composing while dancing: an improviser's companion*” de Melinda Buckwalter (2010).

<p>TURMA 2</p>	<p>No geral, os alunos estiveram muito empenhados durante o aquecimento, no entanto ainda permaneceram algumas dúvidas na sequência de chão, mesmo com a nossa demonstração e verbalização do exercício. É de ressaltar as deslocções em segunda posição que ainda revelam dificuldades na estabilização da pélvis e no alinhamento da coluna vertebral, porém destacamos positivamente nestes aspetos o aluno 13. Durante o aquecimento tentámos puxar mais pelos alunos na amplitude das segundas posições e em alguns pormenores específicos do movimento, em comparação com a aula anterior.</p> <p>No último exercício, com a duração de 20 min., diversos alunos perderam a concentração e ao sair do espaço em vez de observarem os colegas como os orientámos, conversaram uns com os outros e alguns permaneceram no espaço imóveis. Não houve uma adaptação da frente como também tínhamos referido, e por vezes quem fez o solo dirigiu-se ao centro em vez de serem os restantes colegas a ‘abrir espaço’ para o solo. Os alunos 1 e 16 demonstraram intencionalidade no uso das ferramentas para o seu solo e, com as que escolheram, aprofundaram aspetos bastante específicos.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS - T2</p>	<p>Um dos alunos comentou que o facto de ter criado e ter disponível uma <i>sub-score</i> durante a improvisação o ajudou a manter o fluxo de movimento e a sentir segurança quando não sabia mais o que explorar, e vários outros alunos concordaram com a sua intervenção.</p>
<p>TURMA 1</p>	<p>O aluno 8 retomou à prática após um tempo de pausa devido à sua lesão, tendo sido esta a sua primeira aula connosco.</p> <p>Nesta aula tentámos aplicar o <i>feedback</i> da coorientadora e por isso, logo após o aquecimento seguimos para a improvisação.</p> <p>Durante a improvisação, que teve no total a duração de 47 minutos, fomos inserindo verbalmente diversas premissas que já tínhamos utilizado com os alunos ao longo das aulas e utilizámos diversas camadas e misturas das mesmas. Por vezes, as nossas</p>

	<p>instruções foram ditas num volume muito baixo, tanto que foi necessário repeti-las algumas vezes, e noutras utilizámos demasiadas palavras em vez de sermos mais objetivas.</p> <p>Percebemos que por vezes o momento em que inserimos alguma instrução não foi o ideal, e outras vezes foi no momento certo em que os alunos já estavam prontos para recebê-la.</p> <p>Ao início os alunos permaneceram focados nas instruções que iam recebendo, mas a partir do momento em que os deixámos com mais autonomia para escolherem o que utilizar para improvisar, eles desviaram-se destas premissas (no geral). No entanto, alguns alunos mantiveram-se comprometidos com as ideias e premissas até ao fim da improvisação.</p> <p>No geral, reparámos que as instruções incentivaram os alunos a explorar movimento desconhecido e por vezes desconfortável, no entanto ao longo do tempo foi notável o aborrecimento e apatia que os dominou.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS - T1</p>	<p>Os alunos comentaram que o uso das pausas os ajudou a pensar no que iriam fazer a seguir, outro dos alunos referiu que voltar aos movimentos iniciados pelo atlas e cóccix (por já ser mais natural) o ajudou a inserir depois as outras premissas. Este mesmo aluno partilhou que as ferramentas do Forsythe não o permitiam manter um fluxo de movimento contínuo, mas que ao abordar mais livremente as linhas e pontos sim.</p>
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>Reparámos que a mudança de músicas no exercício de aquecimento cria um corte na fluidez e continuidade do mesmo, sendo que precisamos rever algumas das músicas de forma a suportarem melhor dinamicamente os movimentos. Percebemos que precisamos rever as <i>tasks</i> do Forsythe pois, devido a serem apenas uma pequena seleção numa abordagem pouco profunda, não estão a potenciar um fluxo de movimento contínuo nem a ser relevantes para os alunos, como os seus comentários e explorações confirmam.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 6ª aula
DATA	02/05/2023
HORA	08h30 - 10h turma 1; 10h - 11h30 turma 2
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>A aula iniciou com o aquecimento 2, sendo que fomos inserindo novas sequências de movimento coordenadas com a respiração e mais focos de atenção instruídos verbalmente. Depois seguimos diretamente para um momento de improvisação com todos espalhados pelo espaço no formato <i>continuous feed in</i>. Aqui, inserimos a regra de que os alunos poderiam sair para os lados com o objetivo de observar os colegas e parar um pouco, de forma totalmente autónoma. Utilizámos as seguintes premissas/<i>tasks</i>:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <p>Resistir à força da gravidade;</p> <p>Ceder à força da gravidade;</p> <p>Iniciar o movimento pelas extremidades da coluna vertebral (Atlas/Cóccix);</p> <p>Coordenar a respiração com o movimento;</p> <p><i>ESPACIALIDADE</i>:</p> <p>Direcionar com ou sem deslocação partes/pontos do corpo no espaço</p> <p>Desenhar com partes/pontos do corpo no espaço</p> <p><i>TEMPO</i>:</p> <p>Pausar abrupta ou gradualmente.</p> <p>FOCOS DE ATENÇÃO - partes do corpo</p> <p>No fim, um pequeno momento de partilha.</p>
TURMA 1	Durante o aquecimento 2 utilizámos bastantes instruções verbais que funcionaram como direcionamento do foco de atenção do aluno, no entanto consideramos que as mesmas foram bastantes em

	<p>quantidade. Acreditamos que isto se deveu a estarmos ansiosas, com receio de não termos tempo para corrigir e orientar todos os alunos. No geral, poderíamos ter utilizado mais reforço positivo, principalmente após as sequências de movimento mais exigentes em que os alunos se mostraram muito empenhados.</p> <p>No segundo exercício percebemos que a autonomia entregue aos alunos nas saídas e paragens não funcionou muito bem, porque muitos deles ficaram bastante tempo parados sem explorar as ideias propostas. As nossas instruções continham muita informação, muitos focos de atenção ao mesmo tempo e introdução de novas ações e ideias muito rapidamente, como tal consideramos que entregámos demasiada informação para os alunos processarem e aplicarem no momento.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Alguns comentários parafraseados dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sair para observar ajudou-me a ter outras ideias quando me apercebi que estava a bloquear. - Foi difícil sair das escolhas familiares de movimento. - Um professor disse-me que quando eu estivesse a repetir um movimento era mais fácil mudar se aceitasse primeiro. - Às vezes pensava muito e bloqueava, outras vezes não pensava em nada e só fazia aquilo que me saía automaticamente. É preciso encontrar um equilíbrio.
<p>TURMA 2</p>	<p>Durante o aquecimento sentimos alguma dificuldade em intervir com correções individuais devido à natureza do exercício em deslocação. Percebemos algumas dificuldades de alinhamento durante as sequências de movimento, as quais fomos tentando corrigir. Algumas das sequências de movimento ainda não estão assimiladas e por isso demorámos mais tempo na explicação das mesmas, referindo alguns pormenores técnicos. Uma das músicas escolhidas não funcionou bem com a sequência de movimento, pois não complementou a dinâmica do mesmo.</p>

	<p>Consideramos que, durante o segundo momento da aula, demos demasiadas instruções verbais com bastante informação, o que não permitiu aos alunos, muitas vezes, concentrarem-se na sua própria exploração. Percebemos que a autonomia entregue aos alunos nas saídas e paragens não funcionou muito bem, porque muitos deles ficaram bastante tempo parados sem explorar as ideias propostas. Ainda assim, alguns alunos demonstraram um ótimo empenho, criatividade e profundidade nas suas explorações.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>No geral, os alunos comentaram que lhes foi muito difícil pensar em toda a informação e ideias que lhes fomos dando.</p>
CONCLUSÕES	<p>Na turma 1 percebemos que os seus comentários demonstraram que estavam a assumir responsabilidade pelo seu próprio processo durante a improvisação e que procuraram ativamente encontrar soluções para as suas dificuldades.</p> <p>Alguns alunos comentaram que gostaram de algumas músicas do aquecimento e inclusive no final pediram-nos as referências das mesmas. Acreditamos que o gosto dos alunos pelas músicas do aquecimento cooperou para a sua motivação durante o mesmo.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 7ª aula - c/ presença das orientadoras
DATA	05/05/2023
HORA	08h30 - 10h turma 1; 10h - 11h30 turma 2
VÍDEO	Sim (faltam as partes iniciais das aulas)
DESCRIÇÃO	<p>Nestas aulas tivemos a presença da orientadora e coorientadora que nos foram dando <i>feedback</i> durante a nossa prática pedagógica.</p> <p>Iniciámos com o aquecimento 2, em deslocação, durante o qual inserimos novas sequências de movimentos, orientámos a atenção</p>

	<p>dos alunos para a coordenação dos movimentos com a respiração, e introduzimos pequenas explorações individuais de movimento com os pontos de iniciação atlas e cóccix.</p> <p>De seguida, iniciámos um momento de exploração/improvisação que durou até ao final da aula no formato <i>continuous feed in</i>. Numa primeira fase começámos em círculo de olhos fechados, depois espalhados livremente pelo espaço e por fim, como sugerido pelas orientadoras, dividimos a turma em dois grupos para utilizarem mais deslocações espaciais e criarmos um clímax enérgico.</p> <p>As premissas/<i>tasks</i> e orientações utilizadas na turma 1:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - resistir/ceder à gravidade, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), - transferência de peso, - desenhar círculos c/ joelhos e cotovelos, - desenhar círculos com parte do corpo à escolha. <p>FOCO ANATÓMICO - Partes do corpo</p> <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p> <p>As premissas/<i>tasks</i> e orientações utilizadas na turma 2:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - resistir/ceder à gravidade, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), - desenhar círculos c/ joelhos. <p>FOCO ANATÓMICO - Partes do corpo</p> <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p> <p>Terminámos com uma partilha final.</p>
TURMA 1	<p>A turma esteve consistentemente empenhada ao longo da aula. No momento de improvisação os alunos exploraram criativamente as</p>

	<p>premissas orientadas por nós, sem exceção. Foi notável a maior profundidade na abordagem do movimento dos alunos em relação à aula anterior. Durante este mesmo exercício, houve momentos em que as nossas instruções continham muita informação para os alunos assimilarem, e nós permanecemos bastante tempo sem mudar de lugar no espaço. Estas questões foram-nos assinaladas pela coorientadora, e após a ouvirmos tentámos aplicar as suas sugestões, no momento. Além disto também demos, por sugestão da coorientadora, mais <i>feedback</i> individual aos alunos durante as suas explorações.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	---
TURMA 2	<p>A turma esteve bastante empenhada durante toda a aula. O exercício de aquecimento revelou-se desafiante cognitivamente para os alunos, num nível motivador. Após as sugestões das orientadoras consideramos que nesta aula as nossas instruções foram mais concisas e mais espaçadas no tempo, o que permitiu aos alunos explorarem cada uma das ações ou cada foco de atenção. Também as escolhas musicais foram mais adequadas e seguiram uma ordem orgânica enérgica.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	<p>Palavras dos alunos que resumiram a sua experiência durante o momento da improvisação em aula: novo, evolução, consciência, pensamento, descobrir, livre, confuso, libertador, desenvolvimento, atenção, demasiado.</p>
CONCLUSÕES	<p>A presença das orientadoras com o seu <i>feedback in loco</i>¹⁴⁶ complementou positivamente e de forma muito específica a nossa prática. Percebemos que da primeira aula (t1) para a segunda (t2) aplicámos as melhorias necessárias, observando no imediato o resultado na prática dos alunos e eficácia dos exercícios.</p>

¹⁴⁶ Do latim: no local. Significado direto em português: no próprio local (Porto Editora, 2023, *In loco*).

	<p>Uma das melhorias que reforçamos foi a abordagem ao aluno quando nos aproximamos com algum <i>feedback</i>, iniciando por reconhecer positivamente o que ele já estava a explorar, para incluir alguma sugestão nossa e permanecer por perto observando a sua aplicação. Também nos deslocámos pelo espaço enquanto orientávamos os alunos verbalmente. Destacamos positivamente o aluno 16 (t2) que consistentemente explorou, de forma detalhada, profunda e audaz, as <i>tasks</i> orientadas.</p>
--	--

AULA	Lecionação supervisionada - 8ª aula
DATA	09/05/2023
HORA	08h30 - 10h turma 2; 10h - 11h30 turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Na turma 2 iniciámos com o aquecimento 2 numa direção da sala diferente. Inserimos três momentos de exploração em deslocação, um com a ideia de desalinhar e alinhar a coluna vertebral, outro experimentando com a alteração da distância entre o atlas e o cóccix, e um terceiro com a ação de soltar partes do corpo.</p> <p>De seguida, introduzimos um momento de improvisação individual em <i>continuous feed in</i> com as seguintes premissas/<i>tasks</i> e focos de atenção:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - resistir/ceder à gravidade, - ação de soltar como cedência repentina à gravidade, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), - desenhar c/ joelhos e cotovelos linhas retas e curvas (parte da frente e de trás)

	<p>FOCO ANATÓMICO - Partes do corpo</p> <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p> <p>Na turma 1 iniciámos em círculo com um momento de percepção e consciência do peso das pernas e dos braços, e os respetivos encaixes na articulação coxofemoral e escapuloumeral (ombro). Depois seguimos para as primeiras sequências de movimento do aquecimento 2, mas em deslocação livre pelo espaço. Seguimos para o aquecimento 2 completo.</p> <p>Na segunda parte da aula iniciámos, em círculo, uma improvisação individual em formato <i>continuous feed in</i> com as mesmas premissas/<i>tasks</i> e focos de atenção que referimos para a turma 2.</p>
<p>TURMA 1</p>	<p>Durante esta aula utilizámos mais reforço positivo, individual e de grupo, ainda que por vezes tenha sido muito generalizado. Notámos melhorias na execução das sequências de movimento do aquecimento. Na segunda parte da aula percebemos que, no geral, os alunos utilizavam o movimento dos braços de forma automática e não funcional, por isso tentámos trazer o foco de atenção diversas vezes para os mesmos através da sensação de peso. Por vezes também o fizemos de forma individual junto de alguns alunos.</p> <p>Os alunos demonstraram bastante confiança no processo e na nossa orientação, durante esta proposta diferente. Também permaneceram empenhados e curiosos durante as suas explorações.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Palavras dos alunos que resumiram a sua experiência durante o momento da improvisação em aula: pêndulo, moleza, leveza, caverna, suave, confusão, espiral, estranheza, automático e mar.</p>
<p>TURMA 2</p>	<p>No geral os alunos estavam pouco enérgicos, e por isso a energia da aula esteve muito baixa. Utilizámos mais reforço positivo ao longo da aula valorizando as melhorias de alguns alunos. Notámos melhorias na execução das sequências de movimento do aquecimento. Na segunda parte da aula intervimos com <i>feedback</i> individual aos alunos, que continha sugestões criativas ou</p>

	orientações técnicas nomeadamente quanto à consciência do movimento automático dos braços.
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	—
CONCLUSÕES	Em ambas as turmas, no aquecimento, pedimos aos alunos para marcarem determinada sequência de movimento de forma autónoma, em vez de sermos nós a exemplificar. Percebemos que isto aumentou a atenção e empenho dos alunos. Inserimos também focos de atenção ao longo do aquecimento, o que permitiu que os alunos se focassem em determinado aspeto do movimento ou do seu corpo durante cada repetição de movimento. Na segunda parte da aula reparámos que algumas das nossas instruções continuaram a conter demasiada informação ou inseriram novas ações num tempo muito curto.

AULA	Lecionação supervisionada - 9ª aula
DATA	23/05/2023
HORA	08h30 - 10h turma 2; 10h - 11h30 turma 1
VÍDEO	Turma 2 - Sim; Turma 1 - Não (falha com a câmara)
DESCRIÇÃO	Iniciámos esta aula com um momento de foco na respiração e um exercício com a mesma. De seguida, introduzimos o andar pelo espaço e a mesma sequência de movimentos do aquecimento 2, mas a pares com o uso do toque no atlas/cóccix. Iniciámos o aquecimento 2 com exploração de movimento a pares, primeiro utilizando o toque no atlas/cóccix e depois noutras partes do corpo à escolha. O foco esteve na exploração da distância entre essas partes do corpo. Seguimos com as sequências de movimento já abordadas nas aulas anteriores. Na segunda parte da aula, no

	<p>momento de improvisação em <i>continuous feed in</i> utilizámos as seguintes premissas/<i>tasks</i> e focos de atenção:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), <p>ESPACIALIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criar formas (do corpo no espaço) <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p> <p>No final, um momento em que os alunos escolheram autonomamente as suas <i>tasks</i>.</p>
TURMA 2	<p>No aquecimento 2 ainda percebemos algumas dúvidas nas sequências de movimento já abordadas nas aulas anteriores.</p> <p>No segundo momento da aula a turma esteve bastante distraída e alguns alunos perderam as <i>tasks</i> a meio. Percebemos que os alunos não compreenderam a totalidade da nossa proposta, talvez pela nossa explicação ou pela sua distração. No final, inserimos um momento de improvisação mais livre em que os alunos puderam escolher as suas premissas por percebermos que estavam um pouco distantes.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	—
CONCLUSÕES	<p>Consideramos que a proposta de improvisação não funcionou como esperávamos, estando os alunos distraídos e demonstrando não compreender as nossas instruções, e por isso pretendemos aplicá-la, de forma diferente, na próxima aula.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 10ª aula
DATA	30/05/2023
HORA	08h30 - 10h turma 2; 10h - 11h30 turma 1
VÍDEO	Turma 2 - Sim; Turma 1 - Não
DESCRIÇÃO	<p>Iniciámos em círculo com um momento de percepção e consciência do peso das pernas e dos braços, e os respetivos encaixes na articulação coxofemoral e escapuloumeral (ombro). Seguimos para um momento a andar pelo espaço a pares, utilizando o toque para trazer consciência às extremidades da coluna vertebral. Depois, continuámos para o aquecimento 2 iniciando com um momento de exploração de movimento a pares com o foco de atenção na distância entre o atlas e o cóccix, e utilizando o toque para trazer atenção às extremidades da coluna vertebral e a outras partes do corpo. Introduzimos as sequências de movimento habituais e terminámos com uma exploração com a <i>task</i> de criar formas por resultado da introdução de pausa e com o uso da respiração.</p> <p>Na segunda parte da aula tivemos um momento de improvisação individual em <i>continuous feed in</i> no qual inserimos as seguintes premissas/<i>tasks</i> e focos de atenção:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), <p><i>ESPACIALIDADE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - criar formas (do corpo no espaço) - como adaptáveis ao movimento atlas/cóccix <p><i>TEMPO:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pausar - Criar ritmo - como intenção do movimento <p>RELAÇÃO COM MÚSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo das partes instrumentais <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p>

TURMA 2	<p>A turma ainda não tem algumas das sequências de movimento assimiladas do aquecimento 2. Ao longo da aula tivemos de chamar à atenção aos alunos algumas vezes porque estavam distraídos, principalmente na segunda parte da improvisação individual. Por isso, encontramos um momento em que pausámos numa forma e orientámos os alunos a respirarem por forma a voltarem à concentração. No final da aula falámos com os alunos referindo esta situação e pedindo que se esforçassem para manter a concentração na próxima aula.</p> <p>Tentámos intervir individualmente na improvisação de alguns alunos introduzindo outras formas de abordar a questão do movimento automático dos braços.</p>
COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	—
CONCLUSÕES	<p>Percebemos que, após o momento de pausa que introduzimos, os alunos concentraram-se significativamente melhor na <i>task</i> seguinte.</p> <p>Consideramos que, a nossa proposta em que orientámos passo a passo os alunos para a ideia de forma adaptável funcionou melhor que na aula anterior, sendo que talvez tenhamos permanecido bastante tempo numa mesma <i>task</i> por esperarmos mais profundidade e detalhe dos alunos na abordagem da mesma. Talvez isto tenha cooperado para a desatenção e distração dos alunos.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 11ª aula
DATA	06/06/2023
HORA	08h30 - 10h turma 2; 10h - 11h30 turma 1
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Iniciámos a aula com a visualização de duas imagens, uma de uma performance em que os performers se encontravam dentro de um cubo grande feito de acrílico, e outra do cubo da Trisha Brown da sua peça Locus. Pedimos aos alunos que mantivessem estas imagens presentes na sua mente como forma de visualizarem e compreenderem o espaço do corpo e o corpo no espaço.</p> <p>Depois seguimos para o aquecimento 2 introduzindo outras sequências de movimento, reforçando o nosso <i>input</i> verbal com referências à anatomia do corpo e alguns momentos de exploração tendo por premissas o movimento iniciado pelo atlas e cóccix (a pares com uso do toque para definir partes do corpo a serem direcionadas e individual).</p> <p>Na segunda parte da aula recorreremos às seguintes <i>tasks</i> e focos de atenção para a improvisação individual em <i>continuous feed in</i>:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), <p><i>ESPACIALIDADE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - criar formas (do corpo no espaço) - como adaptáveis ao movimento atlas/cóccix <p><i>TEMPO:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pausar (abrupta e gradualmente) - Criar ritmo - como intenção do movimento <p>RELAÇÃO COM MÚSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo das partes instrumentais <p>FOCO BIOLÓGICO - Respiração.</p> <p>FOCO ANATÓMICO - Diversas partes do corpo.</p>

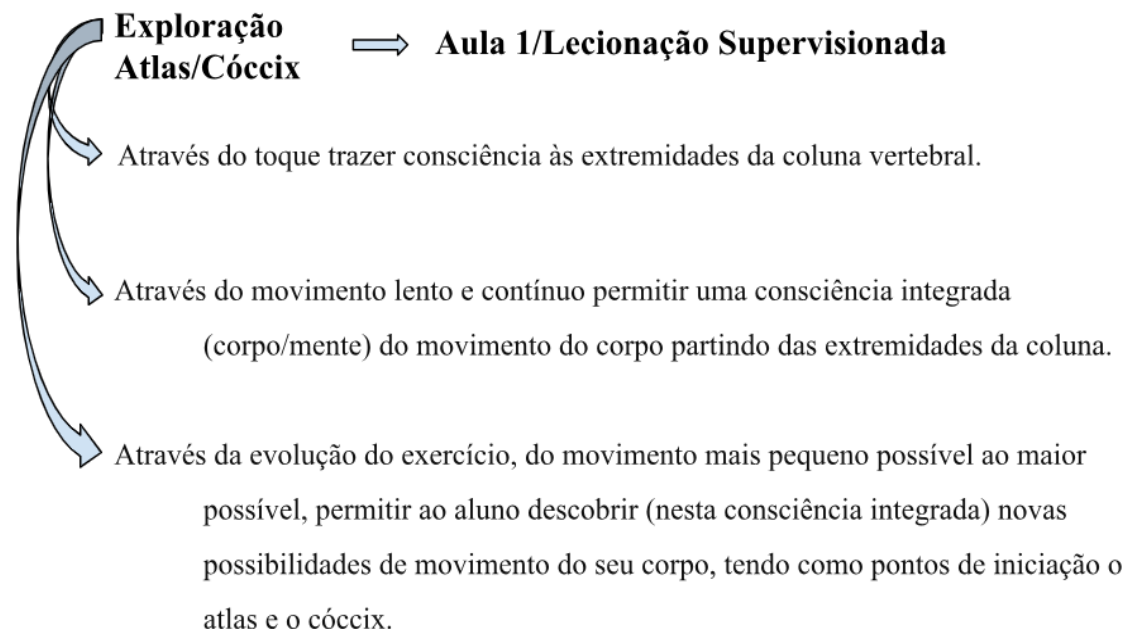
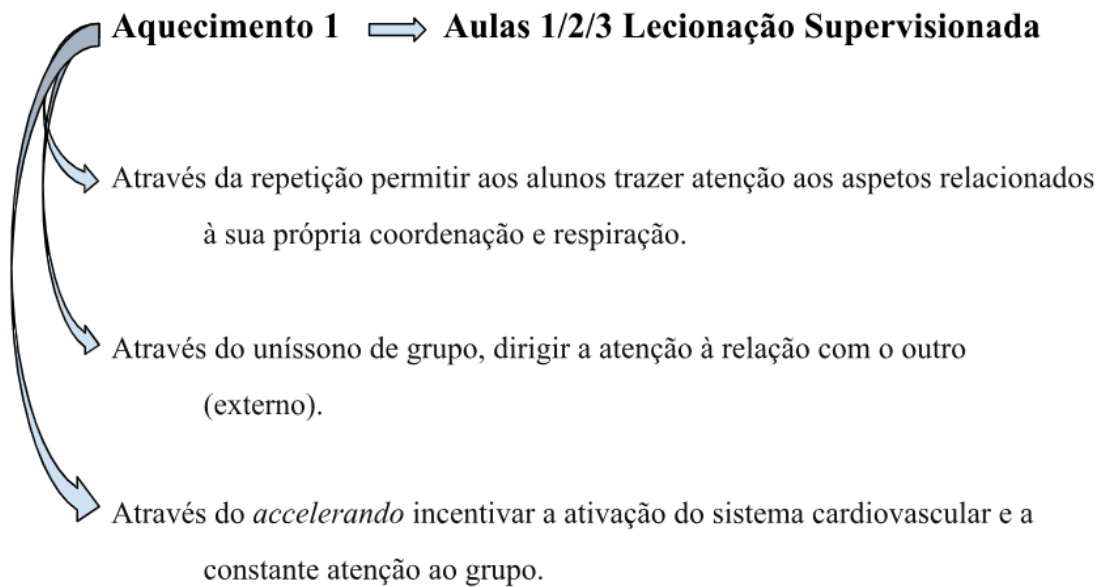
<p>TURMA 2</p>	<p>Durante a aula reparámos que por vezes não esperávamos que o último grupo de alunos terminasse para introduzirmos a seguinte sequência de movimento com receio de não termos tempo para todas. Percebemos que a imagem do cubo da Trisha pode ter ajudado os alunos ao observarmos novas direções que os mesmos exploraram com as partes do corpo durante as explorações do aquecimento e na segunda parte da aula. Alguns alunos ainda demonstraram dificuldades e dúvidas na execução dos exercícios já conhecidos do aquecimento. Durante a segunda parte da aula percebemos que os alunos ficaram aborrecidos na improvisação devido à sua longa duração e à falta de estímulo verbal da nossa parte. Percebemos que nem todos compreenderam ou aplicaram as nossas instruções/orientações. Inserimos a palavra flutuar para definir a ação dos braços durante as explorações pois percebemos que os alunos não sabiam o que fazer com os mesmos ou entravam em ‘modo’ automático.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Alguns comentários parafraseados dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para mim as pausas serviram para pensar e não para usufruir e estar consciente do corpo. - Com o apoio da música foi mais fácil porque sem ela sentia-me perdido nas pausas, sem saber quando o fazer. - A imagem do cubo e o foco de atenção nas partes do corpo ajudaram-me a utilizar a minha criatividade. - O ambiente musical precisava de mais contrastes.
<p>TURMA 1</p>	<p>Os alunos no geral já demonstram mais domínio das sequências de movimento do aquecimento. Reparámos que alguns alunos não exploraram tão criativamente as <i>tasks</i> em comparação a aulas anteriores. Nesta segunda parte da aula iniciámos em círculo e utilizámos mais focos de atenção e <i>inputs</i> verbais, mas consideramos que os mesmos por vezes foram em demasia. Inserimos a palavra flutuar para definir a ação dos braços durante</p>

	<p>as explorações pois percebemos que os alunos não sabiam o que fazer com os mesmos ou entravam em ‘modo’ automático.</p>
<p>COMENTÁRIOS DOS ALUNOS</p>	<p>Alguns comentários dos alunos parafraseados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É difícil entrar na improvisação, e quando entro, ficar lá e manter-me focado. - O círculo ajudou-me a focar mais antes de iniciar a exploração. - Não senti que o círculo me tenha ajudado a concentrar para a improvisação.
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>Na turma 2 o ambiente musical na segunda parte da aula foi bastante monótono, sendo esta opinião partilhada quer pela professora cooperante quer pelos alunos. Percebemos que o tempo com que nos demorámos na exploração das ideias foi muito longo para a disponibilidade mental e emocional dos alunos naquele momento, pois começaram a dispersar e notámos que ficaram aborrecidos durante a improvisação quando paravam ou se ausentavam do espaço de ação.</p> <p>Percebemos que, ao utilizar as <i>tasks</i> da aula anterior, mas sendo mais específicas e levando a exploração passo a passo, conseguimos observar os alunos a atingirem o que esperávamos no início da exploração.</p> <p>No geral, poderíamos ter utilizado mais reforço positivo em alguns momentos da aula desde o aquecimento.</p> <p>A nossa maior dificuldade foi permitir-nos não cumprir o plano da aula por forma a introduzir outras ideias ao observarmos a distração ou o aborrecimento dos alunos.</p>

AULA	Lecionação supervisionada - 12ª aula
DATA	13/06/2023
HORA	10h - 11h30 junção das turmas
VÍDEO	Sim
DESCRIÇÃO	<p>Iniciámos com o aquecimento 2 durante o qual inserimos alguns elementos e/ou sequências novas. De seguida, partilhámos com os alunos uma imagem do cubo da Trisha Brown em papel, e introduzimos um momento de exploração de movimento a pares utilizando o toque para trazer consciência a partes do corpo que seriam direcionadas no espaço de seguida. Depois, sem parar, um dos grupos continuou a improvisar individualmente e consecutivamente a pares em relação com outro colega (formato <i>continuous feed in</i>). Imediatamente a seguir entrou o segundo grupo que passou pelas mesmas duas fases.</p> <p>As premissas/<i>tasks</i> e focos de atenção utilizados foram os seguintes:</p> <p>TEMA - Observar/Acolher</p> <p>AÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimento iniciado pelo atlas e pelo cóccix, - coordenação c/ respiração (inspirar/expirar), - desenhar com palmas das mãos e plantas dos pés, - direcionar partes do corpo no espaço. <p><i>ESPACIALIDADE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - criar formas (do corpo no espaço) - como resultantes da pausa e de direcionar partes do corpo no espaço <p><i>TEMPO:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pausar (abrupta e gradualmente) <p>RELAÇÃO COM COLEGAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contraste (rítmico/dinâmico e espacial) - uníssonos (dinâmico). <p>FOCO BIOLÓGICO - respiração.</p> <p>FOCO ANATÓMICO - plantas dos pés, palmas das mãos.</p>

<p>TURMA 1+ 2</p>	<p>Os alunos estiveram constantemente distraídos e conversadores durante a aula e chamámos a sua atenção diversas vezes. No início da aula percebemos que isto se deveu à aula anterior à nossa que foi uma aula aberta, e por isso compreendemos a adrenalina que sentimos nos alunos. Decidimos iniciar a aula sem todos estarem prontos de forma a não perdermos muito tempo da aula.</p> <p>Utilizámos uma sequência de movimentos em que recorremos ao uso de um exercício vocal (<i>lip roll</i>) em que através do ímpeto do ar com os lábios soltos se cria um som e a musculatura apenas reage ao ar de forma a soltar a tensão dos músculos faciais. Algumas das sequências de movimento repetidas não estavam totalmente assimiladas, no entanto notámos alguma evolução nos apoios de ombros e nas deslocações em 2ª posição. Durante a segunda parte da aula, ao inserirmos as instruções verbais reparámos que alguns alunos não sabiam distinguir quando eram <i>tasks</i> ou focos de atenção apesar de reforçarmos a diferença através das nossas indicações.</p>
<p>CONCLUSÕES</p>	<p>Sentimos dificuldade em orientar dois grupos com duas <i>tasks</i> diferentes ao mesmo tempo, e percebemos que como alguns alunos estavam distraídos e aborrecidos tiveram maior dificuldade em ouvir e compreender as nossas indicações.</p> <p>No geral, percebemos os alunos muito dispersos durante a aula, e o aborrecimento com as premissas continuou, apesar de as termos tentado apresentar de forma diferente. Quando inserimos o aspeto de relação em duetos e um trio, alguns dos alunos ficaram mais focados e interessados.</p> <p>Como esta foi a última aula antes dos workshop com os músicos, conseguimos compreender a instabilidade dos alunos por estar a chegar ao final do ano letivo e do nosso estágio.</p>

APÊNDICE G - OBJETIVOS DOS EXERCÍCIOS



Frase de movimento
Atlas/Cóccix

⇒ **Aula 2/3 Lecionação Supervisionada**

Através da verbalização dos pontos de iniciação do movimento, incentivar o aluno a pensar nos mesmos (atlas/cóccix) enquanto se move.

Através do movimento sequencial incentivar o uso do *momentum* durante a execução para ganhar velocidade.

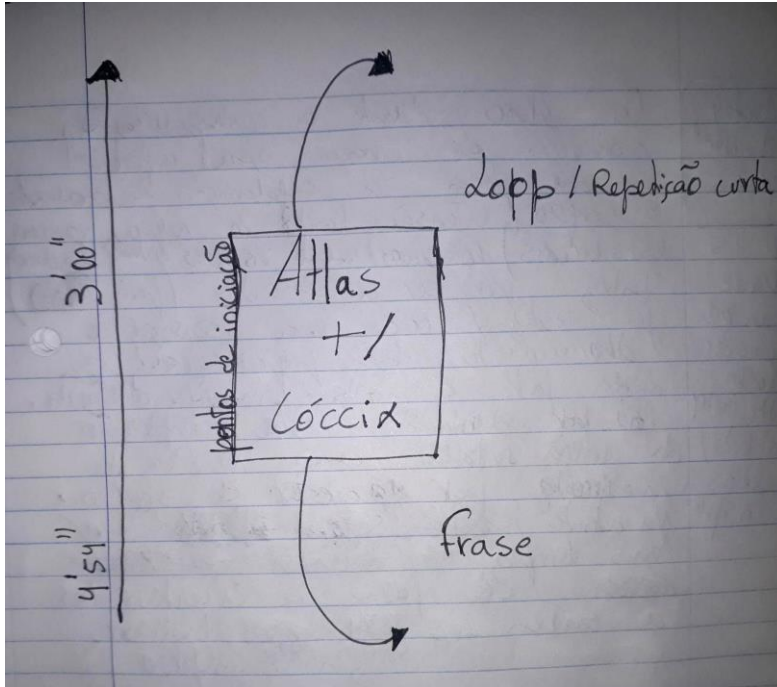
Aquecimento 2 ⇒ **Lecionação Supervisionada**

Através de uma progressão ao nível da coordenação e amplitude do movimento, providenciar uma mobilização articular e ativação cardiovascular que prepare os alunos para a improvisação.

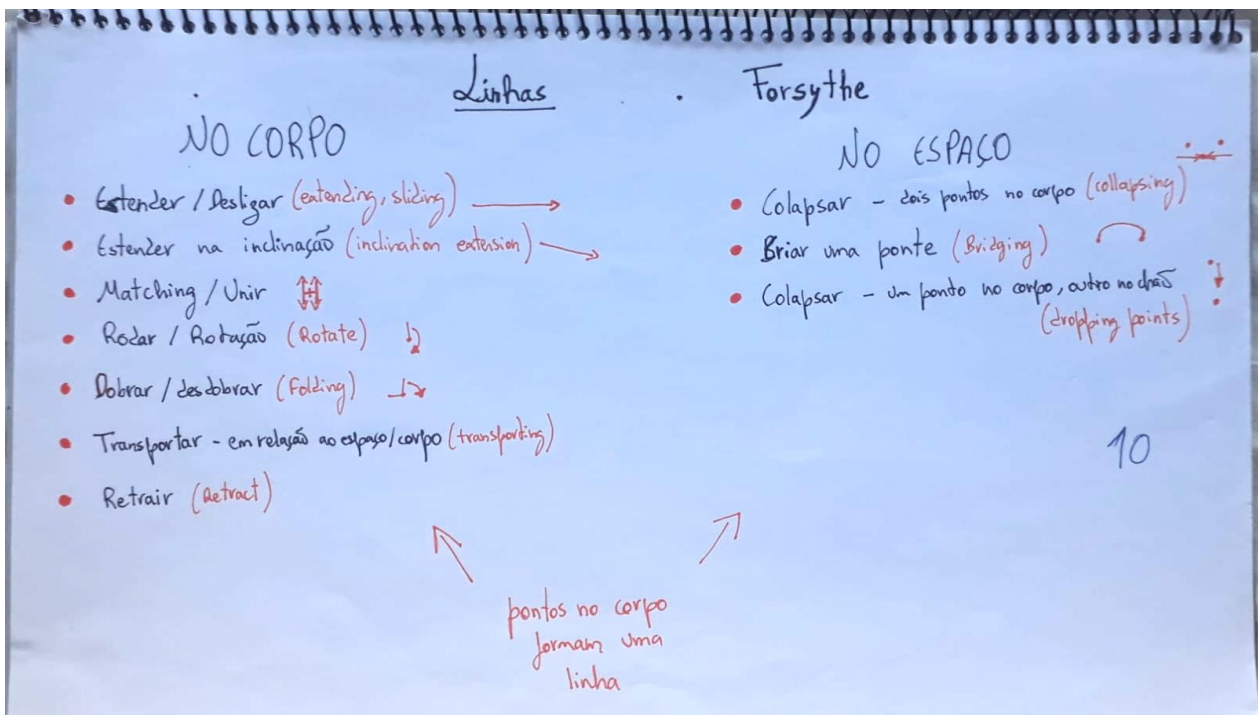
Através de orientações verbais com referências à anatomia e ao uso da respiração, trazer a atenção dos alunos ao seu corpo e movimento, levando-os ao alinhamento correto e à concentração necessária para a aula.

APÊNDICE H - SUPORTE ESCRITO À AULA NA LECIONAÇÃO SUPERVISIONADA

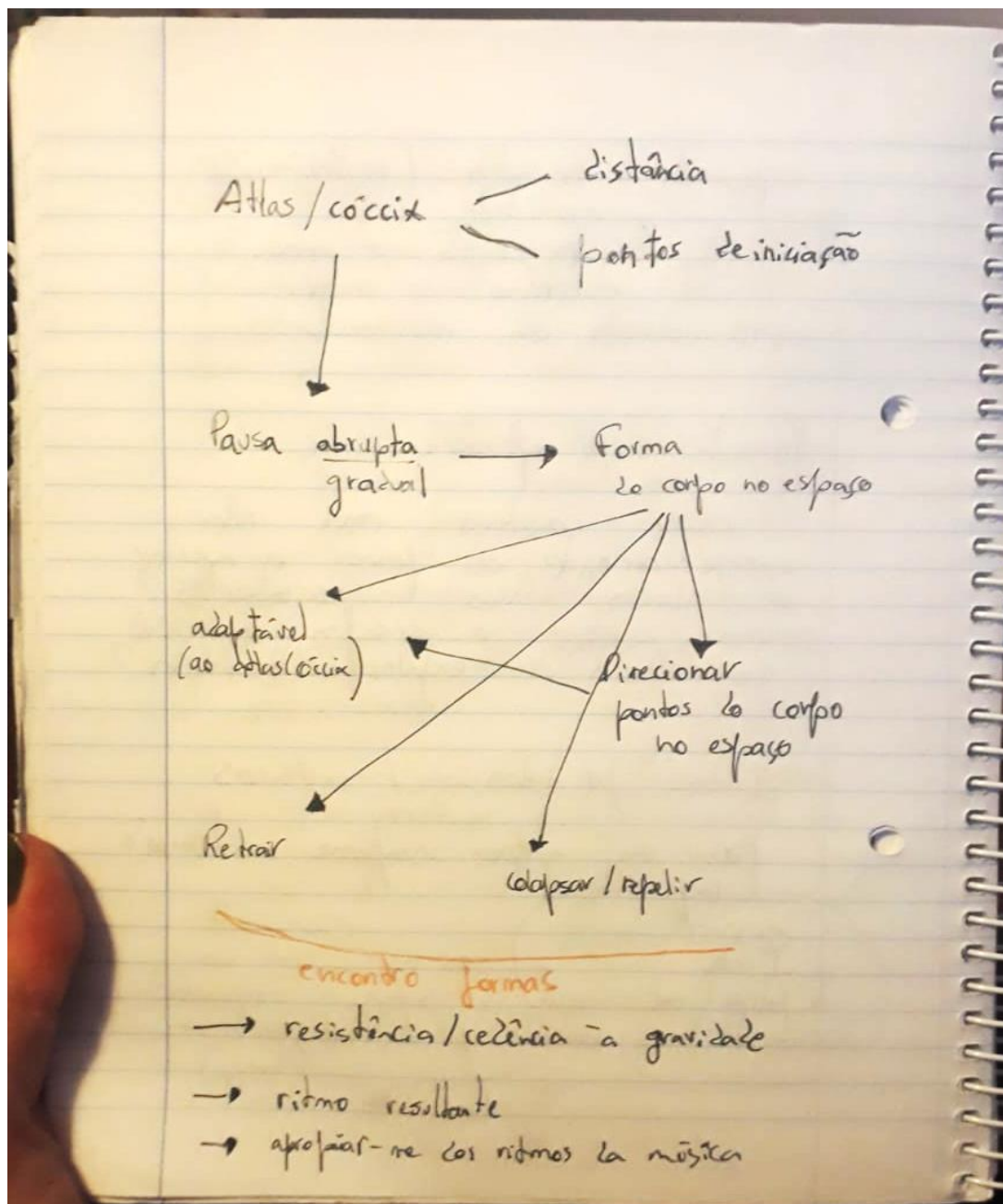
Score da improvisação com colaboração do músico 1 - aula 3



Seleção de Tasks da Improvisation Technologies do Forsythe - aula 4



Exemplo de score adaptada à aula da estagiária - Improvisação Continuous Feed In - aula 10



APÊNDICE I - BREVE BIOGRAFIA DOS MÚSICOS

Músico 1

O seu primeiro contacto com a música foi no Instituto Canzion (escola de música) com 9 anos de idade. Começou por aprender baixo elétrico e formação musical. Um pouco mais tarde integrou a banda musical da igreja que frequenta, onde se tem desenvolvido musicalmente até aos dias de hoje.

Estudou Produção Musical na escola Rockschool Porto, onde adquiriu conhecimento geral sobre tudo o que envolve a produção musical, tendo tido aulas com os professores João André (produtor de Bárbara Tinoco, Black Mamba e muitos outros), Pedro Vieira, Gonzalo Tau. Colaborou como baixista no EP "Ilumina" de Camila Soares. Atualmente, tem tido a oportunidade de ter aulas particulares de produção musical com Nuno Coelho, na Academia Bonfim, através das quais lhe tem sido permitido desenvolver as suas capacidades de forma bastante profunda e prática.

Músico 2

É um guitarrista, compositor e improvisador, radicado no Porto. Faz parte de uma ampla cena musical experimental que ele gosta de chamar de “Estética Pós-Beat”. O encontro da tradição do “Jazz” (#BAM) como fonte sempre inspiradora de profundidade e verdade, com novos sons e metodologias da música eletrónica é onde ele encontra o seu espaço.

Estudou, em contexto académico, com Nuno Ferreira, Abe Rabade, Jason Moran, Petter Eldh, Tina Margareta Nilssen, Nikolaj Hess e Kresten Osgood, tendo, ao longo dos anos, tido aulas privadas com André Fernandes, Jason Palmer, Gilad Hekselman e Jacob Sacks entre muitos outros.

Concluiu a sua licenciatura em Guitarra Jazz na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Porto, Portugal) e o seu Mestrado em “Music Performance” no *Rhythmic Music Conservatory* (Copenhaga, Dinamarca).

Além disto, lecionou Guitarra Jazz tanto no Porto como em Copenhaga, e Improvisação, Harmonia/Treino Auditivo e Orquestra de Guitarras no contexto de um curso profissional (10 - 12º ano). Possui quatro álbuns na sua discografia como líder, e colaborou ou participou em mais seis projetos/álbuns musicais.

Músico 3

Interessado nas linguagens do absurdo e do espanto, procura reivindicar um tempo em extinção para a contemplação. Trabalha como artista sonoro, performer, compositor e letrista. Licenciado em piano-jazz na ESMAE no Porto e com mestrado em composição e performance no programa colaborativo entre três escolas escandinavas RMC Copenhaga, HSM Gotemburgo e NMH Oslo - "NoCom The Composing Musician".

Colabora/ou com artistas como Susana Santos Silva, Pedro Melo Alves, Jeff Williams, João Hasselberg, Jo David Meyer, Mynda Guevara, DJ Firmeza, Joana Castro, Hery Paz. Gravou com músicos como Retimbrar, Paal Nilson-love, Christian Meaas Svendsen, Marcos Cavaleiro, Demian Cabaud, Mané Fernandes.

Criou e cocriou a sonoplastia de diversas peças de Teatro e de Dança, compôs uma ópera de câmara e participou na escrita do seu *libreto*, cocriou um projeto com um videasta e ainda lançou um livro de poesia chamado 'Teoria do Sim', de edição autoral.

Músico 4

Natural do Porto é reconhecido como um dos músicos mais versáteis da sua geração. Tendo o Gospel como alicerce, desenvolve uma intensa atividade como músico multi-instrumentista e compositor/arranjador em diversos contextos, tendo já colaborado em projetos musicais tão diversos como Mário Lúcio & os Kriols, EU.CLIDES, TOTA, Manuel Maio, RawspelChoir, MINA, Capicua, Jafumega, EduMundo, André Júlio Turquesa, The Peace of Wild Things, Quarteto de Nuno Campos, entre tantos outros.

É líder do seu próprio trio e ganhou diversos prémios nacional e internacionalmente, quer como instrumentista quer como participante ou líder em diversos grupos.

O seu percurso académico iniciou-se aos 4 anos de idade, na Escola de Música Valentim de Carvalho, estudando piano e bateria. Concluiu o curso de Percussão no Conservatório de Música do Porto e, posteriormente, ingressou na ESMAE onde se licenciou em Jazz (Vibrafone), após ter frequentado a Licenciatura em Percussão e colaborado com as principais Orquestras Sinfónicas portuguesas. Tem-se apresentado em concerto nos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Cabo Verde, Dinamarca, Egipto, Espanha, França, Itália, Israel, Jordânia, Luxemburgo, Marrocos, Namíbia, Palestina, Polónia, Portugal e Tunísia. É professor no Ensino Profissional de Música desde 2017, e lecionou a disciplina de Vibrafone Jazz no Conservatório de Música do Porto durante três anos. É ainda cofundador, coordenador artístico e professor numa Academia no Porto, e lidera o departamento de Música e Expressões Criativas de uma Igreja Evangélica Batista no Porto.

APÊNDICE J - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ONLINE

Acesso ao questionário com respostas:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PDGncygJwB0ku8GoTcfjRGPN2hxFDpJ6wCvWbZRnVn0/edit?usp=sharing>

Exemplo de questionário por preencher:

Questionário - Estágio

Este questionário é anónimo e confidencial. Só será utilizado para os fins acordados com os participantes.

Tendo em conta a tua experiência nos workshops com os músicos, responde às seguintes questões:

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Estiveste presente nos 3 dias de workshop? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Avançar para a pergunta 2
- Apenas em 1 Avançar para a pergunta 6
- Apenas em 2 Avançar para a pergunta 6
- Em nenhum Avançar para a pergunta 8

WORKSHOPS

2. Com qual dos instrumentos musicais sentiste mais facilidade em interagir (com o teu movimento)? *

Marcar apenas uma oval.

- Guitarra
- Teclado
- Bateria/Percussão

3. Porquê? *

4. Qual dos workshops impactou mais a tua aprendizagem em dança? *

Marcar apenas uma oval.

1º Dia

2º Dia

3º Dia

5. Porquê? *

MÚSICA AO VIVO/MÚSICA GRAVADA

6. Como descreverias a diferença entre a aula com música gravada e a aula com música ao vivo? *

7. Como descreverias a diferença entre improvisar(dançar) com música ao vivo e improvisar com música gravada? *

Avançar para a pergunta 8

AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA - IMPROVISAÇÃO

Tendo em conta **todas** as aulas **anteriores** aos *workshops*, responde às seguintes questões:

8. O que consideras que impactou a tua aprendizagem durante estas aulas? *
(exercícios, conceitos/ideias, ...) Sê específico.

9. Tendo em conta **todas** as aulas desde Março, em qual dos seguintes aspetos notaste alguma progressão quanto à tua consciência do mesmo, e a um aumento de ferramentas para improvisar? *

Marcar apenas uma oval.

- Consciência Cinestésica (perceção do corpo e movimento)
- Tempo (ritmo/musicalidade)
- Espaço (espacialidade do corpo/movimento)
- Relação (com os outros/com a música)

10. Tens alguma sugestão, ideia ou opinião relacionada com estas aulas, que gostarias de partilhar? *
Se sim, fá-lo livremente.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE K - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO I EM PAPEL

Acesso às respostas/resultados do questionário:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HS7aRiuNQJDj57GmA2n02PEiiQR-yDc3686LM2Qg0OU/edit?usp=sharing>

Exemplo de questionário preenchido na página seguinte.

QUESTIONÁRIO

20/06/2023

Este questionário é anónimo e confidencial. Só será utilizado para os fins acordados com os participantes.

Tendo em conta a tua experiência nesta aula em formato de *workshop* com o músico [REDACTED], responde por favor às seguintes questões:

1. O quanto te sentiste motivado durante a aula de improvisação por conta da presença do músico?

Muito pouco [] Pouco [] Indiferente [] Suficiente [] Muito [X]

1.2. Selecciona de 0 a 5 (podendo repetir os números) os aspetos que podem ter contribuído para a tua motivação durante esta aula de improvisação.

Sendo:

0 - não contribuiu, 1 - contribuiu quase nada, 2 - contribuiu pouco, 3 - contribuiu alguma coisa, 4 - contribuiu bastante e 5 - contribuiu significativamente.

	0	1	2	3	4	5
O diálogo interdisciplinar dos conceitos/ideias entre a música e a dança					X	
A interação em tempo real do teu movimento com o som do músico					X	
O acompanhamento musical ao vivo (em vez da música gravada)					X	
As propostas de improvisação orientadas pelo músico e/ou professora				X		
A dinâmica de aula diferente das anteriores					X	

2. O quanto consideras que a presença do músico durante a aula impulsionou as tuas respostas criativas aos exercícios propostos?

Muito pouco [] Pouco [] Indiferente [] Suficiente [] Muito

Apenas responde à próxima pergunta se respondeste com "Suficiente" ou "Muito".

2.1 Se tivesses que escolher apenas um destes aspetos, consideras que este impulso de criatividade estaria mais relacionado à tua interação pessoal e da turma/professora com o músico (comunicação, troca de ideias, conhecimento novo), ou à interação artística e direta do teu movimento com a música ao vivo, durante as improvisações?

Interação pessoal com o músico [] Interação artística com a música ao vivo

3. Selecciona de 0 a 5 (podendo repetir os números) os aspetos de movimento que foram explorados, ou estiveram presentes durante as aulas de improvisação, para os quais a música ao vivo contribuiu para uma exploração mais profunda e significativa em comparação ao uso da música gravada nas aulas anteriores.

Sendo:

0 - não contribuiu, 1 - contribuiu muito pouco, 2 - contribuiu pouco, 3 - contribuiu ainda alguma coisa, 4 - contribuiu bastante, 5 - contribuiu de forma profunda e significativa.

	0	1	2	3	4	5
Dinâmica do movimento/musicalidade/ritmo					<input checked="" type="checkbox"/>	
Consciência cinestésica/perceção do teu próprio corpo e movimento					<input checked="" type="checkbox"/>	
Espacialidade/formas/direções (uso do cubo imaginário)					<input checked="" type="checkbox"/>	

Relação com a força da gravidade (resistência e cedência)				X		
Uso da respiração				X		
Ação de desenhar ou direcionar				X		

4. Descreve numa palavra, numa frase, ou num conjunto de frases o impacto que este *workshop* teve para a tua aprendizagem.

Iniciar, ajudar-me a explorar novos movimentos

Obrigada 😊

APÊNDICE L - CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO: ALUNOS

Consentimento livre e informado

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação enquadrado dentro do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, a decorrer no Balletatro Escola Profissional. Esta investigação incide sobre a improvisação (técnica de dança contemporânea) e as práticas colaborativas entre músico, professor e aluno, além de pretender perceber o impacto desta prática no desenvolvimento técnico, artístico e profissional do aluno. O estudo é realizado por Ana Ester Ribeiro, que poderá contactar caso deseje colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário. A sua participação, que será muito valorizada, consiste em participar nas aulas e propostas apresentadas como aluno/a durante o período letivo entre Fevereiro e Junho de 2023. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. Com a sua participação poderá beneficiar de uma experiência artística que aborda a prática da improvisação e, também, de colaboração experimental com diferentes músicos contribuindo para perceber o impacto desta mesma nas aulas de dança. A participação neste estudo é estritamente voluntária: pode escolher participar ou não participar. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a contribuir para a investigação, e em nenhuma resposta ou informação será revelada ou exposta a sua identidade. Face a estas informações, por favor indique se aceita participar na investigação:

ACEITO NÃO ACEITO

Nome do aluno/a:

Data:

Assinatura do Aluno/a:

Assinatura do Encarregado de Educação:

[O preenchimento do questionário presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo, consentindo participar.]

APÊNDICE M - DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DIREITOS DE IMAGEM/AUDIOVISUAL: ALUNOS

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem/Audiovisual

Eu, _____, encarregado de educação do aluno, _____, portador do documento de identificação nº _____, contribuinte nº _____, declaro para todos os efeitos legais, ceder, gratuita e incondicionalmente, os direitos de utilização da imagem e áudio do meu educando, captada em filmagens realizadas na aula da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea - Improvisação, para reprodução e publicação no âmbito do projeto de investigação a ser desenvolvido por Ana Ester Pimenta Pereira Ribeiro, no Mestrado em Ensino de Dança (11ª edição) – Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa.

Porto, ____ de _____ de _____

Assinatura

APÊNDICE N - CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO: MÚSICOS

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação enquadrado dentro do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, a decorrer no Balletteatro Escola Profissional. Esta investigação incide sobre as práticas colaborativas entre músico, professor e aluno na aula de técnica de dança contemporânea e, pretende perceber o impacto desta prática no desenvolvimento técnico, artístico e profissional do aluno. O estudo é realizado por Ana Ester Ribeiro, que poderá contactar caso deseje colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário. A sua participação, que será muito valorizada, consiste em participar ativamente nas aulas de técnica de dança contemporânea - improvisação, contribuindo com a sua especialidade e utilizando-se do seu conhecimento musical para aderir e formular propostas coerentes aos objetivos da aula de improvisação. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. Com a sua participação poderá beneficiar de uma experiência artística, colaborativa e experimental com os alunos da Escola Profissional Balletteatro e contribuir para percebermos o impacto desta mesma para a aprendizagem do aluno, de forma a reforçar a importância da música ao vivo, com músicos participativos e colaborativamente disponíveis, nas aulas de dança e na prática da improvisação. A participação neste estudo é estritamente voluntária: pode escolher participar ou não participar. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados recolhidos destinam-se apenas a contribuir para a investigação, e em nenhuma informação será revelada ou exposta a sua identidade. Face a estas informações, por favor indique se aceita participar na investigação:

ACEITO NÃO ACEITO

Nome:

Data:

Assinatura:

[O preenchimento do questionário presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo, consentindo participar.]

APÊNDICE O - DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DIREITOS DE IMAGEM/AUDIOVISUAL: MÚSICOS

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem/Audiovisual

Eu, _____, portador do documento de identificação nº _____, contribuinte nº _____, declaro para todos os efeitos legais, ceder, gratuita e incondicionalmente, os meus direitos de de imagem e áudio, captados em filmagens realizadas na aula da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea - Improvisação, para reprodução e publicação no âmbito do projeto de investigação a ser desenvolvido por Ana Ester Pimenta Pereira Ribeiro, no Mestrado em Ensino de Dança (11ª edição) – Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa.

Porto, ____ de _____ de _____

Assinatura

APÊNDICE P - GRAVAÇÕES AUDIOVISUAIS¹⁴⁷

Participação Acompanhada	AULA 1	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1WUa9OgFyX_8ZqSfYwWKIQqRUx3Pm9pKM?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1VLGCMeGbwztKh3JSLT5a16jZu_QiYyUW?usp=sharing
	AULA 2	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/13PZHtD0xjYJI-yOL7euB-BCeDU4SNBi9?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1g9f8ow4n7q82Hzoh10g5zAeKLBaKY7aU?usp=sharing
	AULA 3	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1QZxS4NCHKMQ3Lgz8-JFIK6B7tHplXoqG?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1f5Hnw-RjK0Y1MjDDeGvgSMZpTFzS59CY?usp=sharing

Lecionação Supervisionada	AULA 1	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1C2jXzJCXcCF0PTp9JqpHjDySXNusYpr9?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/12gWspUI9NaPJETT-S_twgZGWhKULn_jV?usp=sharing
	AULA 2	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1S44Sxqv5e_FbV4GuZQkfhV2nhkJOSLze?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1YWIO-FxQQe5wWqSa4bVQtRrve3_8oC_a?usp=sharing
	AULA	<i>T1 + T2</i>

¹⁴⁷ O acesso aos *links* disponibilizados será vedado após a defesa oral deste mesmo relatório por questões éticas e de direitos de imagem dos alunos e músicos.

	3	https://drive.google.com/drive/folders/1KOblr3bR0vSNOhH2NK9KVYq-JgmBQOz5?usp=sharing
	AULA 4	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1gyH4qxPMj9yB04_GevZLqNiKpxLGHSNS?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1_xbg-fmmXZ6Uq0BX5A7FtSXXoKi3vxxvw?usp=sharing
	AULA 5	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1mC_xf6fSQ7M0NQa4ycdhTHnYdURRY1Ko?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1YffTpc47jv11kVUmdqbXTNa5405cSmW2?usp=sharing
	AULA 6	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1cKmZlHgXOaMqHsyRDhl9seCdSx5OxNGO?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1gguoqg0IctVm0-qO7vTVGjjeWbGEjPbQ?usp=sharing
	AULA 7	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1irPrpoTipZL9qgScGTZ7ELcrufSfj8aJ?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1SwKCmi41BxOiAUGURYJ4KIAzKRE2qsNS?usp=sharing
	AULA 8	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/14sSTiKNCQfDyDyMmhyDALbulBIPNR3oN?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1fUVUyIbRhr_gm91PhII dRPaWRHmn4dbV?usp=sharing
	AULA 9	<i>T1</i> sem gravação
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1orkWFncVESqTIyVVYps0AKH9Q-FPrNWk?usp=sharing
	AULA 10	<i>T1</i> sem gravação

		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1ZVn2v-Hyg3s-IzrciDZxu-v4roT2ClZv?usp=sharing
	AULA 11	<i>T1</i> https://drive.google.com/drive/folders/1ngeiM5fVnq2MKZWiPcWkAxxL_7Ca5zkF?usp=sharing
		<i>T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1XU5c914J_1EZGiRFFJGcOQQEVbKBV11D?usp=sharing
	AULA 12	<i>T1 + T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1ofCLLCzeQXWov7AnuZ3oMfnej7Ik_MNP?usp=sharing

Workshops c/músicos	Músico 2	<i>T1+T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1kA-2vp6Zc7GDcX8M5KGPnYGhXaStKKjg?usp=sharing
	Músico 3	<i>T1+T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1xzpJerjrfYxwE1naS_P2C6yRSft87AYK?usp=sharing
	Músico 4	<i>T1+T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1z1JSi4aTNWRr09STGSDg-OzI81_q6hUU?usp=sharing
	Aula Aberta	<i>T1+T2</i> https://drive.google.com/drive/folders/1-R1st50pnyY69g5DQFy0LuDVajHvX0Yk?usp=sharing

ANEXO B - REFERENCIAL DE FORMAÇÃO: CURSO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

REFERENCIAL DE FORMAÇÃO - FORMAÇÃO TECNOLÓGICA



EM VIGOR



Nível de Qualificação: **4**

Área de Educação e
Formação

212 . Artes do Espetáculo

Código e Designação
da qualificação

212373 - Intérprete de Dança Contemporânea

Modalidades de
Educação e Formação

Cursos de Aprendizagem
Cursos Profissionais
Cursos de Educação e Formação de Adultos

Total de pontos de
crédito

123,50
(inclui 20 pontos de crédito da Formação em Contexto de Trabalho)

Publicação e
atualizações

Publicado no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE) N.º 22 de 15 de junho de 2019 com entrada em vigor a 15 de junho de 2019.

1ª Atualização publicada no Boletim e Trabalho do Emprego (BTE) N.º 19 de 22 de maio de 2020 com entrada em vigor a 22 de maio de 2020.

2ª Atualização publicada no Boletim e Trabalho do Emprego (BTE) N.º 27 de 22 de julho de 2020 com entrada em vigor a 22 de julho de 2020.

Observações

1. Referencial de Formação Global

Formação Tecnológica

Código ¹	N.º	UFCD OBRIGATÓRIAS	Horas	Pontos de crédito
10272	1	Introdução à técnica de dança clássica	50	4,50
10273	2	Técnica de dança clássica - coordenação e memória	50	4,50
10274	3	Técnica de dança clássica - dinâmicas	50	4,50
10275	4	Técnica de dança clássica - progressão espacial	50	4,50
10276	5	Técnica de dança clássica - interpretação	50	4,50
10277	6	Técnica de dança clássica - técnica e performatividade	50	4,50
10278	7	Introdução à técnica de dança moderna	25	2,25
10279	8	Dança moderna - técnica de Cunningham	50	4,50
10280	9	Introdução à técnica de dança contemporânea - consciencialização corporal	25	2,25
10281	10	Dança contemporânea - introdução à técnica release	50	4,50
10282	11	Dança contemporânea - aperfeiçoamento da técnica release	50	4,50
10283	12	Dança contemporânea - técnica Flying Low	50	4,50
10284	13	Dança contemporânea - improvisação	50	4,50
10285	14	Dança contemporânea - contacto improvisação	50	4,50
10286	15	Dança contemporânea - composição e interpretação	50	4,50
10287	16	Dança contemporânea - repertório - re-enactment	50	4,50
10288	17	Produção - instrumentos de criação	50	4,50
10289	18	Produção - criação coreográfica	25	2,25
10290	19	Voz como instrumento de trabalho	25	2,25

Formação Tecnológica				
Código ¹	N.º	UFCD OBRIGATÓRIAS	Horas	Pontos de crédito
10291	20	Voz cantada	25	2,25
10292	21	Conceção do projeto artístico de dança	25	2,25
Total da carga horária e de pontos de crédito do referencial:			900	81,00

Para obter a qualificação de Intérprete de Dança Contemporânea, para além das UFCD obrigatórias, **terão também de ser realizadas 250 horas das UFCD opcionais**

UFCD OPCIONAIS				
Bolsa				
Código	N.º	UFCD	Horas	Pontos de crédito
10293	1	Técnica de dança clássica - ritmo e musicalidade	50	4,50
10294	2	Técnica de dança clássica - estruturas complexas	50	4,50
10295	3	Dança contemporânea - técnica Feldenkrais	25	2,25
10296	4	Dança contemporânea - aprofundamento de técnicas de improvisação	25	2,25
10297	5	Danças urbanas - house / new style	25	2,25
10298	6	Danças urbanas - popping / locking	25	2,25
10299	7	Danças urbanas - freestyle	25	2,25
10300	8	Danças do mundo	25	2,25
10301	9	Introdução à técnica de dança jazz	25	2,25
10302	10	Dança jazz - jazz theatre	25	2,25

UFCD OPCIONAIS

Bolsa

Código	N.º	UFCD	Horas	Pontos de crédito
10303	11	Dança jazz - jazz Freestyle	25	2,25
10304	12	Teatro – prática e reflexão de movimentos expressivos	25	2,25
10305	13	Repertório coreográfico nacional	25	2,25
10306	14	Repertório clássico	25	2,25
10307	15	Introdução ao repertório contemporâneo	25	2,25
10308	16	Repertório contemporâneo internacional	25	2,25
10309	17	Planeamento do projeto artístico	25	2,25
10310	18	Progressive Ballet Technique	25	2,25
7852	19	Perfil e potencial do empreendedor – diagnóstico/ desenvolvimento	25	2,25
7853	20	Idéias e oportunidades de negócio	50	4,50
7854	21	Plano de negócio – criação de micronegócios	25	2,25
7855	22	Plano de negócio – criação de pequenos e médios negócios	50	4,50
8598	23	Desenvolvimento pessoal e técnicas de procura de emprego	25	2,25
8599	24	Comunicação assertiva e técnicas de procura de emprego	25	2,25
8600	25	Competências empreendedoras e técnicas de procura de emprego	25	2,25
9820	26	Planeamento e gestão do orçamento familiar	25	2,25
9821	27	Produtos financeiros básicos	50	4,50
9822	28	Poupança – conceitos básicos	25	2,25
9823	29	Crédito e endividamento	50	4,50

UFCD OPCIONAIS				
Bolsa				
Código	N.º	UFCD	Horas	Pontos de crédito
9824	30	Funcionamento do sistema financeiro	25	2,25
9825	31	Poupança e suas aplicações	50	4,50
10746	32	Segurança e Saúde no Trabalho – situações epidémicas/pandémicas	25	2,25
10759	33	Teletrabalho	25	2,25
Total da carga horária e de pontos de crédito da Componente de Formação Tecnológica:			1150	103,50

- No caso dos cursos de **Educação e Formação de adultos (EFA) e nas formações modulares certificadas**, à Carga horária da formação tecnológica podem ser acrescentadas 210 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.
- No caso dos cursos de **Aprendizagem**, parte das UFCD que integram a formação tecnológica pode ser desenvolvida na formação prática em contexto de trabalho, de acordo com as orientações para o desenvolvimento desta componente de formação, disponíveis em www.iefp.pt

¹ Os códigos assinalados a laranja correspondem a UFCD comuns a dois ou mais referenciais, ou seja, transferíveis entre referenciais de formação.

ANEXO C – REGULAMENTO DO ESTÁGIO



REGULAMENTO
DO ESTÁGIO
DO
CURSO DE MESTRADO
EM
ENSINO DE DANÇA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Maio de 2012

REGULAMENTO DO ESTÁGIO

Preâmbulo

De acordo com o previsto na alínea 3 do Artigo 12º do Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Dança da Escola Superior de Dança (ESD) e nos protocolos acordados entre a ESD e as escolas cooperantes, o presente documento estabelece as normas para a organização e funcionamento do Estágio decorrentes das unidades Curriculares Estágio I e Estágio II.

Artigo 1º

Definição/Tempo de Trabalho e ECTS

O Estágio previsto neste Ciclo de Estudos decorre no 3º e 4º Semestre e visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho, ocupando um total de 54 ECTS correspondentes a 1350 horas de trabalho anual, das quais:

- a) 60 horas de Orientação Tutorial (OT);
- b) 60 horas de Prática Pedagógica distribuídas ao longo dos 2 semestres de acordo com a disponibilidade dos intervenientes e das escolas cooperantes;
- c) As restantes 1230 horas incluem o trabalho autónomo de preparação das aulas e o processo de elaboração do relatório final.

Artigo 2º

Rede de escolas – cooperantes

Com o fim de assegurar o funcionamento das unidades curriculares de Estágio I e Estágio II do mestrado em Ensino de Dança preferencialmente em instituições do ensino especializado, a ESD estabelece uma rede de escolas - cooperantes, através de protocolos com cada uma das interessadas.

Artigo 3º

Ciclos para efeitos dos Estágios

Cada mestrando deverá observar, participar e lecionar por um período de 60 horas anuais distribuídas de acordo com as disponibilidades da Escola Cooperante, estando preferencialmente num ou em mais do que um dos ciclos de estudos indicados:

- a. Ensino básico;
- b. Ensino secundário.

Artigo 4º

Modalidades dos Estágios

Os Estágios incluem as seguintes modalidades:

- a. Observação estruturada de aulas na escola-cooperante;
- b. Participação acompanhada;
- c. Lecionação supervisionada de aulas.

Artigo 5º

Colocação dos mestrandos

A ESD procederá à colocação dos mestrandos numa das escolas da rede, sempre que possível respeitando a preferência do estudante de acordo com o estipulado no nº 4 do Art.º 12 do Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança.

Artigo 6º

Supervisão do Estágio

1. O estágio decorre sob a supervisão do docente da ESD designado como orientador, com a colaboração do professor-cooperante designado para o efeito pela escola cooperante.
2. Os professores cooperantes são designados pela escola cooperante de entre os docentes com habilitação profissional, ou própria, e prática docente na respetiva área ou disciplina não inferior a cinco anos.
3. Nos casos em que não existam docentes nas condições referidas no número anterior, a colaboração da escola-cooperante é assegurada pela direção pedagógica.

Artigo 7º

Competências do Orientador do Estágio

Compete ao Orientador:

1. Apoiar o mestrando, sempre que por ele solicitado, dentro do seu horário de atendimento aos estudantes;
2. Orientar o aluno na planificação das modalidades a desenvolver no Estágio, em articulação com o professor cooperante;
3. Prestar colaboração aos professores cooperantes em todas as tarefas de supervisão relacionadas com as atividades letivas e não letivas;
4. Observar, pessoalmente ou através de vídeo-gravação, pelo menos uma vez por mês, para efeitos de orientação/avaliação, as aulas dadas pelo mestrando, na escola cooperante;
5. Avaliar o desempenho dos estudantes de acordo com as condições e critérios definidos, ouvido o professor cooperante;

6. Supervisionar o trabalho do aluno, apoiando-o nas diversas fases de desenvolvimento do Relatório Final.

Artigo 8º

Competências da Escola Cooperante

Compete à escola-cooperante, através dos professores cooperantes ou das respetivas direções pedagógicas:

1. Disponibilizar ao mestrando as informações necessárias à sua integração na organização escolar;
2. Integrar o mestrando nas várias modalidades do estágio, previamente acordadas com a ESD;
3. Colaborar, em articulação com o orientador, na planificação das atividades a desenvolver pelo aluno nas diferentes modalidades;
4. Apoiar os estudantes na realização de outras atividades pedagógicas, em contexto escolar, para além das práticas letivas;
5. Prestar informações ao professor orientador sobre o desempenho pedagógico e organizacional dos mestrandos.

Artigo 9º

Avaliação do Estágio

1. A avaliação do Estágio incidirá, sobretudo, sobre o desempenho dos estudantes nos domínios da observação, participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos:
 - a. 8 horas de observação estruturada;
 - b. 8 horas de participação acompanhada;
 - c. 40 horas de lecionação;
 - d. 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.
2. Esta prática, será efetuada de acordo com a disponibilidade das Escolas Cooperantes e respeitando o estipulado nos protocolos.
3. Para a classificação do Estágio considerar-se-á:
 1. O desempenho dos estudantes nas Unidades Curriculares de Estágio I e II, nas dimensões do processo, referidas no ponto 1 e que deverão ser objeto de avaliação nos seguintes aspetos:
 - a. Capacidade de observar, refletir e apresentar em registo sistemático, aspetos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didáticos e relacionais, em contexto de aula;
 - b. Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino, através da participação acompanhada em

marcação de exercícios, explicitação de conteúdos, correções ou lecionação efetiva de secções de aulas, de acordo com o acordado com o professor cooperante;

- c. Capacidade de lecionação efetiva tendo em consideração:
 - A planificação e programação da intervenção pedagógica;
 - A seleção e a adequação dos conteúdos programáticos;
 - A diversidade e a eficácia das estratégias de ensino;
 - Aspectos relacionais com todos os intervenientes;
 - A integração na Instituição de ensino;
 - A reflexão e a avaliação dessa prática pedagógica.
 - d. Capacidade de integrar grupos de trabalho e estabelecer relações de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.
2. No domínio Relatório Final será tida em conta, a estrutura, a qualidade pedagógico-científica e a discussão pública, de acordo com as regras definidas no Art.º 17 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Dança.

Artigo 10º

Encargos com deslocações

Os encargos com as deslocações que os professores cooperantes efetuem no âmbito da realização do estágio são suportados pela ESD.

Artigo 11º

Protocolos

Os protocolos a estabelecer com as escolas-cooperantes vigoram por um ano e compreendem:

1. Um conjunto de regras e princípios estabelecidos com todas as Escolas cooperantes onde constam as seguintes indicações:
 - a. Identificação dos professores-cooperantes disponíveis para cada ciclo/nível de educação em que decorre o estágio de habilitação para a docência;
 - b. Número de lugares disponíveis para os mestrados em cada ciclo de estudos;
 - c. Contrapartidas disponibilizadas à escola-cooperante pela ESD.
2. Uma Adenda a estabelecer em cada ano letivo e com cada Escola em que se realiza o Estágio, definindo:
 - a. A identificação dos Intervenientes: mestrando, professor cooperante e orientador;
 - b. O ciclo de estudos, disciplinas e a/as turma/as em que o estágio se desenvolverá;
 - c. A definição das modalidades e as horas previstas para cada uma.

Aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da ESD a 2 de Maio de 2012