



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**Da Pintura Abstrata ao Movimento:  
um processo coreográfico com alunos do 11.º ano do  
Balletatro Escola Profissional**

Sara Guedes de Carvalho da Costa Leite

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

outubro de 2021



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

**Da Pintura Abstrata ao Movimento:  
um processo coreográfico com alunos do 11.º ano do  
Balletatro Escola Profissional**

Sara Guedes de Carvalho da Costa Leite

Professora Doutora Ana Silva Marques

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

outubro de 2021

Para a minha Mãe e o meu Pai.

Para o Pedro e o Miguel.

## **Agradecimentos**

Um obrigada sincero,

A todos os alunos do 2.º ano de dança do Balleteatro Escola Profissional pela forma que me receberam e pela entrega e dedicação a este projeto.

A toda a Equipa do Balleteatro Escola Profissional pelo fantástico acolhimento, acompanhamento e disponibilidade durante todo o Estágio.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo e energia.

A toda a família Pirmin Treku pelos valores e ensinamentos partilhados ao longo de 30 anos e pela amizade que tornou a realização do Estágio uma realidade.

À minha Orientadora Professora Doutora Ana Silva Marques pela força e exemplo de profissionalismo.

À Karu, Sara e Ni que tornaram estes dois anos desafiantes em amizade para o presente e futuro.

À Manuela e ao João por terem tornado toda esta aventura real com todo o seu apoio.

Ao Pedro, João, Mião, Maria e Nuno por estarem sempre aqui.

À Tia Paula por me acolher e pelas maravilhosas conversas.

À Mariana pelas horas de revisão, pela amizade e carinho desde sempre.

A todos os meus alunos e alunas.

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. Surgiu com o intuito de se aprofundar os conhecimentos e competências ao nível do processo de composição coreográfica, partindo-se de um estímulo visual – diferentes obras de artistas plásticos portugueses e internacionais de arte abstrata –, em que se desenhou um projeto dirigido aos alunos do 11.º ano, do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, do Balleteatro Escola Profissional do Porto, a ser implementado no ano letivo de 2020/2021.

Tendo como ponto de partida a pintura abstrata como estímulo visual pretendeu-se fomentar as competências interpretativas do público-alvo, criando estímulos ideacionais que se foram transformando em movimentos e sequências, que depois de estruturados deram origem a uma pintura em movimento. Todo este processo criativo de composição coreográfica teve por base um ambiente colaborativo, no qual a professora estagiária foi o elemento mediador com poder de decisão, e os alunos foram intérpretes e cocriadores.

Estabelecendo-se nas áreas da Educação e da Dança, o Estágio foi suportado por uma metodologia de investigação-ação, servindo-se de fichas de observação, diário de bordo, gravação audiovisual e análise de documentos como instrumentos de recolha de dados.

A partir de um método qualitativo e cíclico de investigação – ação, reflexão, ação – compreendeu-se de que forma o estímulo visual pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento das competências interpretativas e de criação dos alunos e de que forma a utilização desse estímulo resulta num produto coreográfico final.

**Palavras-chave:** Composição coreográfica, estímulo visual, abstracionismo lírico e geométrico

## **Abstract**

The present report reflects the culmination of the investigation done under the Master's Dance Teaching, of the *Escola Superior de Dança*, of the *Instituto Politécnico de Lisboa*. Its intent is to deepen the knowledge and competences at the choreography composition process level, starting from a visual stimulus – different works from portuguese and international plástic artists of abstract painting –, in which a project was intentionally designed for the 11<sup>th</sup> grade students of the *Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea*, of the *Balleteatro Escola Profissional do Porto*, and implemented on the school year of 2020/2021.

Having the starting point of an abstract painting as visual stimulus, the intention was to foment the interpretative competencies of the target, creating ideational stimulus which transformed into movements and sequences, that after structuralization gave origin to a moving painting. The creative process of choreographic composition was based on a collaborative environment, in which the intern professor was the mediating element with decision power, and the students were interpreters and co-creators.

While based on the areas of Education and Dance, the internship methodology was supported by action-investigation, observation charts, diary log, audiovisual tapings and document analysis as data gathering methods.

From a qualitative and cyclic method of investigation - action, reflexion, action - it was understood the way the visual stimulus can be the starting point to the development of interpretative competencies and student creation and how the effect of that stimulus results in a final choreographic product.

**Keywords:** Choreographic composition, visual stimulus, lyric and geometric abstractionism

## ÍNDICE

Dedicatória	
Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract .....	4
Introdução .....	7
1. Enquadramento Geral .....	9
1.1. Escola Cooperante .....	9
1.2. Descrição dos recursos físicos e humanos existentes .....	10
1.3. Caracterização do Curso de Dança .....	11
1.4. A Disciplina .....	11
1.5. Público-alvo .....	12
1.6. Motivação e pertinência do estudo .....	14
1.7. Objetivos .....	16
1.8. Plano de ação .....	17
2. Enquadramento Teórico .....	19
2.1. Pintura Abstrata .....	19
2.1.1. Mondrian – Da figura à linha .....	20
2.1.2. Vieira da Silva – Linha, cor e espaço/tempo .....	24
2.1.3. Nadir Afonso – A Clareza da Geometria .....	27
2.2 Composição coreográfica .....	29
2.2.1. Princípios da Composição Coreográfica .....	30
2.2.2. Modelos de Composição Coreográfica e ensino-aprendizagem .....	33
3. Enquadramento Metodológico .....	39
3.1. Fichas de Observação .....	40
3.2. Diário de Bordo .....	40
3.3. Registo Audiovisual .....	41
3.4. Análise documental .....	42
3.5. Diálogos com outros professores .....	43
4. Estágio .....	44
4.1. Observação Estruturada .....	44
4.2. Lecionação Partilhada .....	48
4.3. Lecionação Autónoma .....	56
4.4. Outras Atividades .....	70
5. Reflexão Final .....	75
6. Referências .....	79

## 7. Apêndices

Apêndice A – Calendário .....	I
Apêndice B – Ficha de observação estruturada .....	II
Apêndice C – Ficha de observação estruturada da turma Y .....	IV
Apêndice D – Ficha de observação estruturada da turma Z (aula presencial) .....	IX
Apêndice E – Plano de Aula de Lecionação Partilhada .....	XV
Apêndice F – Relatório de Aula de Lecionação Partilhada .....	XXII
Apêndice G – Objetivos Gerais e Específicos + Conteúdos Programáticos e de Movimento .....	XXIV
Apêndice H – Pinturas de Vieira da Silva .....	XXVI
Apêndice I – Pintura de Nadir Afonso .....	XXVII
Apêndice K – Ficheiros audiovisuais .....	XXVIII
Apêndice L – Ficheiros audiovisuais .....	XXX
Apêndice M – Consentimentos Informados (alunos menores/maiores) .....	XXXI
Apêndice N – Pinturas de Mondrian .....	XXXIII
Apêndice O – Registo fotográfico do ‘Mapa Conceptual’ .....	XXXV
Apêndice P – Caminhares (excerto de Plano de Aula Autónoma) .....	XXXVI
Apêndice Q – Árvores (excerto de Plano de Aula Autónoma) .....	XXXVIII
Apêndice R – Exemplos dos registos fotográficos das Árvores.....	XL
Apêndice S – Manipulação (excerto de Plano de Aula Autónoma + excerto de relatório da aula Autónoma) .....	XLIV
Apêndice T – Ficheiros audiovisuais .....	XLVII
Apêndice U – Ficheiros audiovisuais .....	XLVII
Apêndice V – Discurso Aula Aberta .....	XLVIII
Apêndice W – Programa de Aulas .....	L

## Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa. O mesmo foi desenvolvido na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com alunos do 11.º ano, do curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, do Balleteatro Escola Profissional do Porto, durante o ano letivo de 2020/2021.

Pela implementação prática do nosso projeto, sustentada a nível teórico, propusemos analisar e compreender de que forma é possível transformar um estímulo visual num estímulo ideacional e esta metamorfose ser o primeiro impulso para um processo coreográfico. Assim, partindo da interpretação de pinturas abstratas líricas e geométricas, transformando as mesmas em movimento, pretendeu-se conceber uma 'Pintura em Movimento'. O Estágio foi concretizado através de um plano dividido em quatro momentos distintos, mas complementares: 1) observação estruturada; 2) lecionação partilhada; 3) lecionação autónoma; 4) colaboração em outras atividades dinamizadas pela escola cooperante. Os dois primeiros momentos promoveram a criação de uma relação de confiança e respeito entre todos os intervenientes. O terceiro momento, o de maior duração, foi aquele onde a professora estagiária teve oportunidade de estudar a temática que se dispôs a trabalhar, encontrando respostas para a problemática levantada. O último momento, foi reservado aos ensaios e partilha do trabalho desenvolvido com a restante comunidade da escola cooperante, assim como a colaboração em atividades de avaliação.

Estabelecendo-se nas áreas da Educação e da Dança, o Estágio foi suportado por uma metodologia de investigação-ação, a qual permite atuar num contexto particular e resolver problemas concretos produzindo mudança na prática, no contexto e nos seus atores. Para suportar este estudo e permitir uma atitude reflexiva e analítica, selecionaram-se diversos instrumentos de recolha de dados – fichas de observação, diário de bordo, gravação audiovisual e análise de documentos. A consulta de literatura será transversal a todo o período de Estágio, sustentando o processo.

A contemplação de módulos de composição coreográfica no âmbito escolar revela-se como uma mais-valia, pois facultam uma aprendizagem real aos alunos, à imagem do mundo profissional, e promovem o pensamento divergente e a construção de uma linguagem própria. Desta forma, a escolha de um tema focado em composição coreográfica prendeu-se com fatores de interesse profissional e pessoal da professora estagiária. Esta formação, com suporte teórico e prático, potenciou o desenvolvimento de novas competências, conferindo à

professora estagiária maior versatilidade e conhecimento para preparar os seus futuros alunos de uma forma mais eficaz e aproximada das exigências do mundo profissional da Dança.

O Relatório de Estágio apresenta-se dividido em quatro capítulos. O primeiro é composto pelo enquadramento geral que é dedicado à escola cooperante, o Balletatro Escola Profissional. Este subdivide-se na caracterização da escola (nos seus contornos históricos, humanos e físicos), do curso de dança, da disciplina e do público-alvo. Ainda dentro deste capítulo encontramos a motivação e pertinência do estudo, os objetivos definidos e o plano de ação estruturado para os alcançarmos. O segundo capítulo trata-se do enquadramento teórico no qual se faz uma exposição do estado de arte e a definição de conceitos base relacionados com o abstracionismo lírico e geométrico e os artistas abordados – Vieira da Silva, Nadir Afonso e Piet Mondrian. Relativamente à composição coreográfica debruçamo-nos sobre os princípios de composição e a relação entre os modelos de composição coreográfica e o ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo encontra-se a explicação e sustentação da metodologia de investigação e das técnicas e instrumentos escolhidos para estudar e compreender a temática. No último capítulo, o quarto, está descrita a intervenção prática da professora estagiária nas quatro fases do Estágio supramencionadas. O trabalho é concluído com uma reflexão crítica e pelas referências.

## 1. Enquadramento Geral

No presente capítulo apresentamos a escola cooperante – Balleteatro Escola Profissional – os seus recursos e a sua oferta académica. Caracterizamos o público-alvo e o seu período de desenvolvimento – a adolescência. Por último, abordamos a motivação e pertinência do projeto proposto, assim como os seus objetivos e o plano de ação delineado para a sua implementação.

### 1.1 Escola Cooperante

O Balleteatro (primeiramente denominado de Ballet Teatro Contemporâneo do Porto) foi fundado em 1983, pelos professores Isabel Barros, Jorge Levi e Né Barros, com “a missão de ser um centro para o desenvolvimento das artes performativas” (Balleteatro, 2017). Desde a sua formação ocupou vários espaços da cidade do Porto, estando, desde 2015, sediada no Coliseu do Porto como estrutura artística residente.

Estabelece-se na cidade a primeira Companhia de Dança Contemporânea, impulsionando a criação de uma comunidade artística direcionada para a performance, permitindo um trabalho multidisciplinar. Combinando diversas áreas – artes plásticas, fotografia, cinema, música, teatro –, a sua ação é ampla e abrange diversas atividades – criação, formação, programação, edição, documentação e investigação em colaboração com diversas entidades. Por forma a manter viva esta comunidade, aposta na criação de parcerias com entidades e associações dentro e fora da cidade e a nível internacional, promovendo eventos culturais, dos quais salientamos os festivais *Corpo + Cidade* (festival de artes performativas e danças urbanas) e *Family Film Project* (festival de cinema).

Dentro da teia de atividades, sobressai o seu papel na formação em dança e teatro através dos cursos profissionais nas mesmas áreas e das propostas do serviço educativo. Este último, dirigido a crianças e adultos, foi projetado com o objetivo de desenvolver uma aproximação à arte contemporânea, em particular ao universo da dança, teatro, performance, artes visuais e música, através da experimentação e da promoção da criatividade.

Enquanto instituição, atualmente, o Balleteatro é constituído por uma equipa com nove valências, que gere e assegura o seu funcionamento: 1) direção – Né Barros e Isabel Barros; 2) produção executiva – Lucinda Gomes; 3) serviço educativo – Mariana Guimarães; 4) administrativo e financeiro – José Paulo Sousa; 5) escola profissional – Alexandrina Pinto; 6) secretaria – Madalena Figueiredo; 7) auxiliares – Ana Maria Pinto e Mário Mota; 8) centro de documentação e edição – Lúcia Ribeiro; 9) comunicação e imprensa – Sandra Mesquita

Em 1989, dentro do projeto Ballet Teatro Contemporâneo do Porto, é criada a escola profissional – Balleteatro Escola Profissional –, atualmente oficializada pelo Ministério da

Educação e financiada pelo programa POCH. O seu principal objetivo, desde a sua formação até aos dias de hoje, é:

(...) promover o desenvolvimento das artes performativas e cultural da comunidade local, regional e nacional, através da realização de atividades de ensino, de educação, de cultura, de investigação, de inovação, de formação profissional e de solidariedade social, regendo-se pelo Decreto-Lei no que à organização, funcionamento, tutela e fiscalização respeita e pelos seus estatutos e regulamento interno. (Balleteatro, s.d.).<sup>1</sup>

Desta forma, é delineado um curso que decorre ao longo de três anos, cujo acesso é reservado a alunos com o 9.º ano de escolaridade e a seleção acontece através de audição e entrevista. A ligação à comunidade é fortemente experienciada pelos alunos, através dos protocolos e parcerias que a escola promove e projetos que dinamiza. Ao longo da formação oferecida aos alunos, é fomentado o contacto com artistas de renome nacional e internacional, promovendo a experimentação de inúmeras perspetivas e estéticas. De igual modo, os alunos são desafiados a desenvolver os seus próprios projetos, tendo em vista a preparação para a prova final do curso – prova de aptidão profissional (PAP).

A conclusão do curso, permite a obtenção de um diploma de nível IV, estando o aluno apto a ingressar no mundo profissional, em áreas como a dança, teatro, televisão, cinema, publicidade ou animação, ou possibilitado a ingressar no ensino superior.

Através das várias valências e do seu diversificado plano de atividades, o Balleteatro fomenta a democratização das artes e contribui, de forma ativa, para a formação de novos artistas e de público (Balleteatro, s.d.).

## **1.2 Descrição dos recursos físicos e humanos existentes**

Em 2015, o Balleteatro passa a ocupar o espaço do Coliseu do Porto, na Rua Passos Manuel 137, usufruindo de uma multiplicidade de espaços e salas multifuncionais. Para as aulas teóricas estão reservadas duas salas – T1 e T2 – e para as aulas práticas outras duas – Sala Jardim e Sala Dois. Existe uma sala de carácter teórico-prático – Sala Bebé. Encontramos, ainda, uma série de espaços que albergam os serviços complementares ao funcionamento da escola: a secretaria, gabinetes de direção, sala dos professores, uma sala de convívio para os estudantes e o centro de documentação e edição, o qual é composto por uma biblioteca, uma videoteca e uma audioteca.

---

<sup>1</sup> Informação disponível no documento Projeto Educativo do Balleteatro, acessível para consulta no site oficial da escola <https://balleteatro.pt/escola/sgq/>

No que concerne os recursos humanos, a equipa de docentes do Curso de Dança do Balleteatro Escola Profissional é formada por dezanove professores da Área Artística, oito da Área Científica e nove da Área Sociocultural. Existe uma rede de artistas convidados, os quais colaboram regularmente com a escola promovendo o enriquecimento curricular e estabelecendo uma ponte direta com o contexto real de trabalho, que é composta por 35 elementos.

### 1.3 Caracterização do Curso de Dança

O Curso de Dança – Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea – tem como objetivo a formação profissional de bailarinos e criadores na área da dança contemporânea. A abordagem metodológica, pragmática e experimental adotada em concordância com as áreas de formação artística, científica e sociocultural, visam dotar os alunos de diversas competências técnicas, estéticas e analíticas por forma a torná-los profissionais versáteis e disponíveis para as diversas realidades no mundo de trabalho. De igual forma, aposta em valores humanos que contribuem para uma cidadania ativa e consciente (Balleteatro, s.d.).

O plano de estudos<sup>2</sup> congrega três áreas de formação com componentes próprias. A **Área Artística** é composta pelas disciplinas de Dança Contemporânea, Ballet, Oficinas de Dança, Voz/Canto, Formação em contexto de trabalho. Na **Área Científica** estão contempladas as matérias de História da Cultura e das Artes, Psicologia e Sociologia, Estudo do movimento. Por fim, na **Área Sociocultural** é oferecida formação em Área de Integração, Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação Física, Português e Inglês.

As diversas disciplinas são organizadas por módulos, promovendo o ensino-aprendizagem e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (Balleteatro, s.d.). Na sua totalidade, o curso contempla 3200 horas de formação.

### 1.4 A Disciplina

Nos termos do Anexo I, da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto de 2012, publicada no Diário da República, 1.ª série, N.º 156, o estágio foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, que se encontra inserida na componente de formação técnica-artística.

Na disciplina de Dança Contemporânea (assim intitulada no plano de estudos da escola cooperante), ao longo dos vários módulos dentro de um ano letivo, pretende-se desenvolver competências técnicas, artísticas e performativas dos alunos. Neste sentido, os conteúdos a

---

<sup>2</sup> Informação disponível no site oficial do Balleteatro – <https://balleteatro.pt/escola/danca/>

desenvolver estão estruturados por unidades – corpo, espaço, tempo, dinâmica, ações – que são explorados e trabalhados através de diversas linguagens – como por exemplo técnica *release*, *contact improvisation*, improvisação e composição/interpretação – fomentando o conhecimento técnico e o amadurecimento de uma linguagem pessoal. O corpo é visto como um instrumento, de grande potencial de comunicação e virtuosismo, que trabalhando movimentos funcionais e emocionais, desenvolve competências do ser e do fazer (Balletteatro, 2019). Conjuntamente com as competências diretamente relacionadas com a disciplina, existe uma preocupação em fomentar o contacto com outras linguagens artísticas – música, artes plásticas, teatro, vídeo, entre outras – aguçando a curiosidade e a criatividade.

A disciplina decorre em blocos de 90 minutos, quatro vezes por semana. Ao longo do ano, os alunos contactam com diferentes professores (três professores e a professora estagiária, no presente ano), o que lhes permite incorporar e aprimorar diferentes linguagens e técnicas, amplificar a sua caixa de ferramentas, desenvolver a sua versatilidade e adaptabilidade. Estas inúmeras experiências, dão lugar a uma troca infinita de perspetivas, estimulando a criação da personalidade dos alunos, quer como futuros profissionais quer como cidadãos atentos, conscientes e participativos.

### **1.5 Público-alvo**

No presente trabalho, a professora estagiária não se deparou com a necessidade de definir uma amostra representativa, segundo Coutinho (2019) um ponto central em qualquer investigação, uma vez que o grupo-alvo constituiu a população, pois trata-se de um grupo de alunos e toda a turma será considerada.

A amostra do estudo a realizar foram duas turmas de segundo ano do curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, equivalente ao 11.º ano do Ensino Regular. Os alunos, de ambos os sexos, tinham idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, compondo um grupo heterogéneo, quer no seu contexto académico e cultural, quer em experiências prévias de dança. Alguns alunos tinham formação prévia de técnica clássica e ou contemporânea, porém, a maioria, tinha como experiência prévia as danças urbanas.

A escolha deste ano de escolaridade, no qual os alunos se encontram na fase 'final da adolescência', prendeu-se com o facto de o estágio de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo ir ao encontro das características específicas e necessárias do projeto de Estágio que se pretendia desenvolver. A capacidade de um pensamento abstrato, de um raciocínio hipotético-dedutivo<sup>3</sup> e a procura de uma identidade – pessoal, social e artística – coadunam-se e respondem à procura, projeção, experimentação e execução prevista num

---

<sup>3</sup> Raciocínio hipotético-dedutivo é capacidade de desenvolver, considerar e testar hipóteses, que segundo Piaget, acompanha o estágio das operações formais.

processo de composição coreográfica e, neste caso em particular, uma composição que parte do entendimento e interpretação de uma pintura abstrata. Nesta busca de um caminho para a concretização de um projeto de composição coreográfica, contribuiu-se para o processo vital da construção da identidade (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Parece-nos, assim, pertinente abordar a fase da adolescência, as mudanças que nela ocorrem e as principais características.

A adolescência é um período marcado por mudanças físicas, psicológicas e comportamentais, que convergem na procura de uma identidade – a maior e mais desafiante tarefa de qualquer adolescente e que ditará a sua vida adulta. Neste processo, os corpos transformam-se e o pensamento abstrato e hipotético desenvolve-se (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A adolescência inicia-se na puberdade, um período de mudanças biológicas – alterações na formas e proporções do corpo e uma maturação sexual – e psicológicas, que se estendem até à idade adulta e que contribuem para o complexo processo de crescimento. (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Sendo um tempo de oportunidades e riscos, é também um tempo de perdas – a perda do corpo infantil, da proteção e atenção dos pais típica da infância; da sua identidade e a certeza do seu papel na família e na sociedade –, o qual pode ser vivido em maior ou menor turbulência, consoante a estrutura familiar e social.

Ao longo desta fase, que dura aproximadamente uma década, os adolescentes procuram “encontrar um sentido do *self*” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.573) estabelecendo compromissos e defendendo valores. As suas escolhas e atividades têm como propósito a descoberta de competências, de criação de laços com pares e família, e de se sentirem amados e respeitados pelo que são (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Neste período de agitação e transformação, os seus limites pessoais são postos à prova diariamente através das relações que estabelecem, testando continuamente a sua autoestima. (Övén, 2015, p.88).

A escola apresenta-se como um meio de aprendizagem por excelência, pois aí os adolescentes têm acesso a informação e a recursos humanos e físicos para ganharem novas aptidões, aprimorar competências adquiridas anteriormente, explorar escolhas vocacionais, realizar atividade física – de importância vital pois traz satisfação emocional, reduz o stress e contribuiu para uma sensação de mestria e eficiência – e construir e fortalecer relações de amizade, fundamentais para a maturidade cognitiva.

Na definição do seu autoconceito e personalidade “(...) os adolescentes devem assegurar e organizar as suas capacidades, necessidades, interesses e desejos por forma a que possam ser expressos num contexto social.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.574). Por conseguinte, os adolescentes, contrariamente às crianças mais novas que criam a sua identidade por modelagem, modificam e combinam os vários exemplos e valores a que são

expostos construindo um ser único e individual, tentando sempre fazer parte de uma comunidade.

### 1.6 Motivação e pertinência do estudo

O Estágio, na sua essência, apresenta-se como uma oportunidade para se aprofundar e tornar mais robustos temas e áreas já conhecidos do professor estagiário, ou como uma oportunidade de explorar uma área nova e de interesse, desenvolvendo as suas competências e confiança.

No presente Estágio, optou-se pela exploração de uma área – Composição Coreográfica – que sempre suscitou interesse à professora estagiária, tendo conhecimento prévio. resultante do contacto e partilha com outros profissionais do mundo da dança – coreógrafos e intérpretes – e de explorações livres de perfil autodidata. O Estágio foi, deste modo, encarado como a situação ideal, para aprofundar esta temática de forma sustentada, quer a nível teórico, quer a nível prático, refletindo-se numa mudança nas futuras intervenções pedagógicas. Este momento serviu, assim, para a professora estagiária desenvolver autoconfiança na prática da criação coreográfica e no ensino da mesma, de forma a ser capaz de produzir um ambiente mais estimulante e desafiante para os seus alunos e guiá-los de um modo mais competente.

É determinante perceber-se que: “The stimulus forms the basic impulse behind the work and then goes on to structure it.” (Smith-Autard, 2010, p.31). No presente projeto para a concretização do Estágio desenvolvido, o ponto de partida para a criação foi um estímulo visual, nomeadamente **abstracionismo lírico e geométrico**, mais concretamente a pintura abstrata nacional e internacional. A nível internacional, optou-se pela obra do holandês Piet Mondrian, por ser um pintor que apresentava, no seio do seu trabalho, obras líricas e geométricas, visualmente fortes e passíveis de funcionarem como primeiro impulso para a criação de ideias, emoções, sentimentos, estados de espírito transformáveis em gestos e movimentos que, posteriormente, resultariam numa composição coreográfica. Delineou-se que, antes de trabalhar a obra de Mondrian, seria promovido um primeiro contacto com a pintura abstrata portuguesa, por se achar de extrema importância dar a conhecer o contexto cultural nacional, que é muitas vezes deixado para segundo plano no programa de História de Arte abordado nas escolas a nível secundário, tal como vivenciou a professora estagiária. Dentro do vasto e rico tecido cultural, selecionaram-se dois pintores – Vieira da Silva e Nadir Afonso – pelas características particulares e contrastantes das suas obras, pela sua postura perante o ato criativo (tema aprofundado no capítulo dois) que se entendeu que resultariam num estímulo desafiante e extremamente profícuo na exploração e criação de material coreográfico.

O desejo de trabalhar pintura advém de um fascínio pessoal, mas sobretudo, do reconhecimento do poder de um estímulo visual e da crença que o contacto com diversas áreas deve ser cultivado e que o conhecimento de umas áreas pode (e deve) ser integrado no estudo de outras. Vê-se neste misturar de diversos epicentros do mundo artístico uma possibilidade de aumentar o leque do conhecimento, fomentar a curiosidade e, assim, contribuir para uma sociedade mais informada e instruída.

No seguimento desta ideia, a pintura abstrata apresenta-se como uma área ideal. Uma vez que não representando o mundo de forma figurativa, transporta inúmeras mensagens no seu interior. Por sua vez, as interpretações destas mensagens são infinitas e a versatilidade da sua transformação em movimento é fascinante, alcançando novos significados e contendo em si inúmeras interpretações, que ganham vida assim que estruturadas em 'frases coreográficas'. Quando visionadas por um público uma nova camada é acrescentada, pois este, por sua vez, terá liberdade de interpretação, criando a sua própria narrativa. Tanto a pintura abstrata como a dança têm o poder de nos transportar para outras dimensões, fazendo-nos descobrir o desconhecido e a essência do que nos rodeia. Assim, tal como defende Aviv (2017, p.5): "(...) there is some resemblance between abstract art and abstract dance, as they both introduce unfamiliar input to the visual system and are therefore likely to evoke uncommon, new responses."

Descobrir um caminho para estabelecer um processo criativo nesta teia de estímulos – visuais metamorfoseados em ideacionais – e interpretações várias, dentro de um processo de ensino-aprendizagem onde a colaboração, partilha e pensamento divergentes são valorizados, foi um fator de peso para o tema desta proposta de Estágio. Paralelamente, pelas dificuldades sentidas enquanto intérprete cocriador na prática profissional, agora enquanto docente, revela-se fundamental dotar os alunos destas ferramentas para serem capazes de competir e de se distinguir no mundo profissional da dança que procura bailarinos versáteis e permeáveis.

A procura e a reflexão sobre processos criativos tornam-se pertinentes quando, segundo Marques e Xavier (2013, p.54) é: "(...) fundamental adotar uma perspetiva de pensar a partir do que existe para reformular, recriar e reinventar novos modos de operar dentro dos processos criativos". Encontrar uma linguagem e uma metodologia no universo da dança onde, segundo Gil (2001, p.235): "O movimento da dança é o movimento do pensamento", depende das capacidades técnicas, artísticas e criativas dos criadores e intérpretes da atualidade, que depende da contemporaneidade e renovação dos métodos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica (Marques & Xavier, 2013). Para tal, é fundamental que as investigações nesta área sejam constantes e que produzam mudança.

Tendo em conta o que foi acima exposto, e em concordância com os interesses e a experiência da professora estagiária, fonte válida para a formulação de problemas como defende Coutinho (2019), coloca-se a seguinte questão: **Como poderá a pintura abstrata ser um ponto de partida na promoção da construção de uma composição coreográfica, como resultado da exposição das ideias dos alunos decorrentes do processo criativo?**

Esta questão conduziu aos vários objetivos que serão apresentados nos pontos seguintes.

### **1.7 Objetivos**

Com vista a encontrar e experimentar hipóteses para a questão formulada, desenharam-se objetivos gerais por forma a entender o 'que fazer', e objetivos específicos para se encontrar o caminho de 'como fazer'.

#### **Objetivos Gerais**

- Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança;
- Fomentar a metamorfose do um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de Composição Coreográfica;
- Desenvolver uma peça de Composição Coreográfica com base na promoção de um trabalho de cocriação na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea.

#### **Objetivos Específicos**

- Desenvolver as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, através da análise e discussão de diversas pinturas, incentivando ao pensamento divergente;
- Transformar as interpretações individuais extraídas de pinturas do período abstracionista (lírico e geométrico), em emoções e estados de espírito e posteriormente, em movimentos e microestruturas de composição individuais e em grupos, propiciando um ambiente criativo, estimulante e de exploração;
- Amplificar o conhecimento sobre os métodos e processos de composição coreográfica – em particular a repetição, acumulação, variação e desenvolvimento – partindo de um estímulo visual;

- Potenciar o trabalho colaborativo na organização e concretização de uma coreografia resultante da interpretação e exploração das pinturas abstratas propostas pela docente.

### **1.8 Plano de ação**

O plano de ação do Estágio, que aqui se descreve, teve lugar no terceiro e quarto semestre do Mestrado de Ensino em Dança, no ano letivo 2020/2021, em parceria com o Balletteatro Escola Profissional, com os alunos de 11.º ano do Curso de Dança.

De acordo com o Regulamento do Curso e Regulamento do Estágio prevê-se que o Estágio contemple um total de 60 horas, as quais são distribuídas em quatro momentos distintos, em calendário e horário estipulado em articulação com a escola cooperante. Esses momentos subdividem-se em: 8 horas de **observação estruturada**; 8 horas de **lecionação partilhada**; 40 horas de **lecionação autónoma**; 4 horas de colaboração em **outras atividades** pedagógicas dinamizadas pela escola cooperante.

Cada um destes momentos pressupõe atividades específicas, que foram pensadas e estruturadas de forma a atingir os objetivos gerais e específicos delineados na fase inicial do projeto de Estágio. As diversas atividades são elencadas de seguida, onde são referidos diversos instrumentos utilizados pela professora estagiária e pelos alunos ao longo deste processo, que são apresentados mais à frente no capítulo três dedicado às Metodologias de investigação.

#### **Observação estruturada**

Durante o período da observação estruturada pretendeu-se reconhecer a estrutura da aula e as metodologias de ensino utilizadas pela professora cooperante e as reações dos alunos, assim como, a relação entre professor e alunos e entre alunos. De igual modo, procurava-se traçar o perfil social, técnico e artístico da turma, algo que foi dificultado pelo formato online das aulas de observação estruturada.

Foi elaborado um documento com parâmetros predefinidos por forma a guiar a observação e permitir a redação estruturada e consistente das conclusões retiradas da observação. Ao longo desta fase foi privilegiado o contacto com a professora cooperante por forma a estabelecer uma relação de interajuda.

#### **Lecionação partilhada**

As aulas de lecionação partilhada promoveram o primeiro contacto ativo entre professora estagiária e alunos, uma vez que esta assumiu um papel executante lecionando parte da aula.

As aulas desenrolaram-se com um carácter misto, ou seja, apresentaram períodos de

exposição teórica e análise de pintura e períodos de exploração de movimento através de exercícios de improvisação e composição.

Os acontecimentos relevantes para o estudo foram registados no diário de bordo.

### **Lecionação autónoma**

Nesta fase do Estágio, deu-se continuidade ao trabalho desenvolvido na fase anterior – interpretação de uma pintura (estímulo visual) e transformação das diferentes leituras em movimento. As várias aulas respeitaram uma estrutura base de três momentos distintos, mas complementares – aquecimento, desenvolvimento, conclusão –, os quais poderiam ser compostos por vários exercícios e tarefas, alguns de carácter mais técnico, outros com uma dimensão mais criativa e exploratória. Realizou-se o trabalho de composição coreográfica com base nas pinturas de Mondrian. Todo este processo de composição coreográfica teve por base um ambiente colaborativo e de partilha e, ao mesmo tempo, desafiante e motivador.

Durante a lecionação autónoma, os registos no diário de bordo da professora estagiária e no ‘Mapa Conceptual’ revelaram-se de grande valor na planificação das aulas futuras e na estruturação da composição coreográfica. Vários momentos das aulas deste período do Estágio foram filmados e/ou fotografados, para servirem como ferramenta de apoio ao desenvolvimento e construção da composição coreográfica e como suporte para a avaliação e reflexão da professora estagiária.

### **Colaboração em outras atividades**

As atividades realizadas foram decididas em articulação com a escola cooperante, nomeadamente a professora cooperante e a diretora pedagógica, tendo em conta o plano de atividades para o ano letivo 2020/2021 e as diversas adaptações, resultado do atual panorama pandémico mundial.

Enquadram-se em ‘outras atividades’ os momentos que decorreram na fase final do Estágio: 1) ensaio; 2) aula aberta; 3) produção do documento Programa de Aulas de Estágio; avaliação dos alunos.

Ao longo do desenvolvimento do Estágio na escola cooperante, foi favorecido uma atitude empática, de interajuda e disponibilidade, promovendo um ambiente seguro, e simultaneamente estimulante e propício à criação.

## 2. Enquadramento Teórico

A obra de arte é constituída por dois elementos: o elemento interior e o elemento exterior.

O primeiro, isoladamente, é a emoção da alma do artista. (...) O elemento interior da obra é o seu conteúdo. (...) Para que o conteúdo, que de início vive “abstractamente”, se torne obra, é necessário que o segundo elemento – o elemento exterior – sirva para a sua materialização. É por isso que o conteúdo aspira a um meio de expressão, a uma forma “material. (Kandinsky, 1998, p.47)

Na pintura, é através das linhas, dos planos, das cores que preenchem e ocupam o espaço da tela que os artistas comunicam e expressam a sua alma. Na dança é pela manipulação do movimento, organização, desconstrução/construção dos métodos, princípios e componentes da composição coreográfica que o coreógrafo e o intérprete enquanto cocriador materializam, através do corpo, as suas ideias e pensamentos, medos, questões, emoções e sentimentos que têm sobre o mundo, sempre influenciados pelo contexto que os rodeia.

No presente projeto de Estágio, o ponto de partida para a criação e a materialização das emoções dos alunos e professora estagiária, foi um estímulo visual, nomeadamente a pintura abstrata, que deu lugar a uma composição coreográfica que tornou visível e exterior o interior dos seus criadores.

Ao longo do presente capítulo serão abordados temas fundamentais para a estruturação teórica do projeto de Estágio proposto, nomeadamente a Pintura Abstrata e os artistas escolhidos e a Composição Coreográfica e a sua lecionação. A revisão literária sustenta as opções tomadas na implementação prática do Estágio, contribuindo, de igual modo, para uma análise reflexiva da prática pedagógica.

### 2.1 Pintura Abstrata

O século XX foi um período controverso, de muitas conquistas e mudanças a nível científico, tecnológico, económico, humanitário, social e cultural. Para as Artes, significou um tempo de crescimento, extremamente rico em movimentos e estilos artísticos, permitindo a conquista de um estatuto próprio. As Artes tornam-se independentes e autónomas de qualquer programa, contudo, pela sua nova dimensão de interrogação e questionamento, acompanham de perto a evolução social e mental das distintas épocas (Pinto, Meireles & Cambota, s.d.). É neste interrogar e questionar que floresce o **Abstracionismo**.

A pintura abstrata surge no primeiro quartel do século XX, afirmando a libertação progressiva da representação mimética da Natureza, transformando o quadro autónomo em

relação ao real. Esta libertação acontece pela sintetização da linguagem pictórica através da livre estruturação das manchas e formas sobre a tela e pela vivacidade das cores. A pintura passa a “(...) viver sem objecto para ser antes expressão abstracta das pulsões espirituais do Homem.” (Pinto, Meireles & Cambota, s.d., p. 8). Esta corrente concretizou-se em duas vertentes, o abstracionismo lírico e o geométrico.

O **abstracionismo lírico** exalta a intuição, o instinto e o interior, vertendo para a tela conteúdos simbólicos e místicos, através de um ritmo abstrato da construção e um forte dinamismo da cor (Pinto, Meireles & Cambota, s.d.). A ausência da representação de figuras do real e a força e o impacto visual que estas obras causam no seu espectador, apresentam-se como estímulos poderosos para o trabalho que se pretende desenvolver. Por um lado, não prendem o observador (os alunos) a figuras reconhecíveis que poderiam ser castradoras do seu pensamento divergente, por outro, apresentam-se como um trampolim para o vasto universo de emoções, onde os alunos serão livres para fazer as suas interpretações e construir as suas personagens e sentimentos.

O **abstracionismo geométrico**, influenciado pelo Cubismo, reflete uma racionalização, uma análise intelectual e científica que se caracteriza “(...) pela simplicidade das formas geométricas e pelo emprego de uma gama cromática restrita, constituída por cores primárias e secundárias, pelo preto e pelo branco” (Pinto, Meireles & Cambota, s.d., p.12). Esta procura da verdade e pureza, resulta em planos geométricos que estabelecem múltiplas relações espaciais, as quais serão usadas para a construção e estruturação das dimensões de espaço e tempo da composição coreográfica.

Partindo destas duas vertentes do Abstracionismo, torna-se crucial viajar e explorar a vida e obra dos pintores trabalhados ao longo do Estágio.

### 2.1.1 Mondrian – Da figura à linha

Pieter Cornelis Mondriaan nasce a 7 de março de 1872, em *Amersfoort* – uma cidade perto de Amesterdão que vivia do seu passado grandioso –, no seio de uma família de pintores extremamente devotos ao serviço da Igreja Protestante.

Começou a estudar pintura a óleo com o seu tio Frits Mondriaan e, em 1892, parte para Amesterdão para iniciar os seus estudos em pintura na Academia de Belas Artes. Durante os seus estudos, dedicou-se ao desenho técnico e científico, obtendo um diploma em desenho.

Nos primeiros anos, as suas paisagens, de tons escuros e de um ambiente melancólico, espelhavam a influência da escola naturalista holandesa. Paralelamente às paisagens, o tema das flores foi recorrente, lembrando a imagética protestante sob a qual tinha sido educado. Mondrian inspirava-se nos temas do passado e, simultaneamente, copiava grandes mestres.

As suas cópias e os seus desenhos técnicos, foram durante muitos anos o seu meio de subsistência, uma vez que o seu traço pessoal ainda não era reconhecido.

No início do século XX, e sob a influência da premissa dos românticos alemães – “(...) a incerteza se a natureza se poderia reproduzir pela imagem.” (Deicher, 1995, pp.19 – 20) –, o pintor apercebe-se que os quadros cada vez mais se afastavam da realidade, uma vez que remetiam para outros quadros. Esta descoberta, afasta Mondrian das paisagens de Amsterdão e confere-lhe a liberdade que procurava para a sua vida artística abandonando-se às fortes sensações que as cores luminosas suscitavam (Deicher, 1995).

Em 1908, seguindo a linha dos pós-impressionistas que admirava – Vincent Van Gogh, Georges Seurat, Paul Cézanne e Jan Toorop – as suas obras distanciam-se dos tons neutros para se tornarem explosões de cor.

No final do ano de 1911, muda-se para Paris, onde descobre um estilo de vida e um estilo artístico que respondem às suas aspirações. É um ponto de viragem, marcado, também, pela adoção do nome pelo qual ficará conhecido – Piet Mondrian.

Explorando as normas do Cubismo, que considerava ser a vertente do abstracionismo que tinha descoberto o caminho a seguir (Sweeney, 1945), e influenciado, sobretudo pelas obras de Fernand Léger, Pablo Picasso e Georges Braque, desenvolve uma plasticidade e uma geometria própria ao longo de três fases. Na primeira fase, dedicou-se ao estudo de paisagens, figuras e naturezas-mortas, com uma predominância de cores sóbrias e traços mais rígidos que delineavam figuras. Progressivamente, abandona as pinceladas em diagonal, optando por pinceladas que favoreçam e salientem a geometria retangular da tela. Os objetos retratados ocupam a superfície da tela, projetando-se na direção do observador, de forma convexa (Centro Cultural Banco do Brasil, 2016). Na segunda fase, explora o tema da árvore fundindo-o com a trama de traços negros. As formas deste elemento da natureza – as relações entre o tronco e os ramos que dele nascem e subdivisão noutros ramos – e a sua relação com a luz e o espaço envolvente foram-se dissolvendo em pinceladas mais transparentes e traços amendoados, que se tornaram característicos da pintura de Mondrian. Ao longo da sua procura, a trama negra vai sendo cada vez mais regular, dando a ideia que continua para lá dos limites da tela. Na terceira fase, o traçado da cidade de Paris foi muitas vezes o ponto de partida para a construção de telas que jogavam com o vazio e as várias possibilidades que o cubismo oferecia. Pintou quadros que não representavam nada, mas capazes de transmitir a mesma grandeza e incompreensão que o céu, o prado ou o mar (Deicher, 1995). Nestes procurava transformar certos detalhes dos seus esboços – de árvores, ruas, casas em processos de demolição ou fachadas de edifícios – em formas simplificadas e abstratas, respeitando a organização rítmica e relacional dos elementos pintados na tela. Mondrian, citado por Sweeney (1945), acreditava que: “I am not neglecting

line, but I want it in its strongest expression. The flaccid line in the natural appearance of things is a relaxation of form.” (Sweeney, 1945, p. 6)

Em 1914, volta a casa para uma fugaz visita ao seu pai doente, mas com o despoletar da primeira guerra mundial, acaba por regressar à sua cidade de sonho apenas cinco anos depois. A sua busca pelas relações dinâmicas e pelo equilíbrio universal continuam – as linhas curvas são substituídas progressivamente por linhas verticais e horizontais e adota as áreas planas de cores puras de Van der Leek.

Em 1917, a convite de Theo van Doesburg, contribui mensalmente para a revista *The Stijl* com ensaios teóricos, onde a influência teosófica se faz sentir. A revista defendia e reivindicava por uma unidade na arte e a sua estreita ligação e reflexo com a sociedade moderna. Ambos defendiam que a pintura da época devia estar ligada a uma arquitetura tão radical quanto moderna. A solidez estática dessa arquitetura refletiu-se nas obras de Mondrian que passaram a representar tramas regulares, até então inexistentes (Deicher, 1995).

Regressado a Paris, em 1919, deixa-se envolver pelo ambiente da Arte Déco, aposta na sua vida social e no desenvolvimento dos seus ensaios teóricos. Dois anos depois, isola-se no seu atelier e concentra-se novamente na sua pintura e na procura de uma linguagem. Mondrian entendia que as formas e as cores naturais provocavam estados emocionais que nos afastam da realidade e, por isso, pretendia que a sua arte “(...) transcend the particular to express the universal” (Sweeney 1945, p. 9). Entendia a realidade como a essência que encontramos na natureza para lá da sua aparência, pois esta última está em constante mudança. Contudo, a realidade interior da natureza, a sua qualidade vital, é constante e, por isso universal.

Mondrian ambicionava fazer da abstração um estilo, empregando tramas de linhas verticais e horizontais, onde as formas, equivalentes em tamanho e cor, eram preenchidas por cores vivas – vermelho, azul e amarelo – e o espaço por ‘não-cores’ – branco, preto e cinzento. Estas premissas foram a base da sua corrente estilística – Neoplasticismo – que foi desenvolvendo por mais de duas décadas, tendo o seu expoente máximo no quadro inacabado *Victory Boogie-Woogie* (1944).

Mondrian, como pensador utópico, via o Neoplasticismo como um guia para todas as artes, mas também para a vida cultural e como um plano para terminar com as desigualdades socioeconómicas, permitindo ao homem do futuro atingir o equilíbrio e a felicidade interna e externa (Veen, 2017). O pintor sentia necessidade de escrever, por forma a partilhar os seus pensamentos. Sentia a sua escrita como forma de expressar de outro modo aquilo que imprimia na sua pintura e entendia que estas – imagens e palavras – se complementavam (Veen, 2017).

No prisma da arte, segundo Veen (2017), e por forma conceber uma obra universal com equilíbrio dinâmico, Mondrian definiu, em 1926, seis princípios orientadores<sup>4</sup> para a produção artística:

1. Os '*moyens plastiques*'<sup>5</sup> têm de ser planos ou prismas retangulares em cores primárias – vermelho, azul ou amarela – e em não-cores – branco, preto e cinzento. Em arquitetura, o vazio é considerado não-cor. O material é considerado como cor.
2. O equivalente do '*moyen plastique*' é necessário. O tamanho e cor podem ser diferentes, mas têm de possuir valor equivalente. Na generalidade, o equilíbrio resulta de grandes superfícies de não-cor ou de vazio e pequenas superfícies de cor ou de material.
3. '*La dualité d'opposition*'<sup>6</sup> – por exemplo: cor/não-cor; horizontal/vertical; pequeno/grande; mate/brilhante – tem de estar presente nos '*moyens plastiques*' e na composição em si.
4. O equilíbrio constante é atingido pela '*le rapport de position*'<sup>7</sup>, que é expresso pela linha reta (limites dos '*moyens plastiques*'), na sua oposição máxima (ângulos de 90 graus)
5. O equilíbrio, que neutraliza os '*moyens plastiques*', é conseguido pela relação de proporção dos mesmos, através do qual é criado o '*le rythme vivant*'<sup>8</sup>.
6. Toda a simetria deve ser excluída.

A experimentação e exploração levam o pintor, na década de trinta, a uma pintura ainda mais radical – traços negros sobre o fundo branco da tela. Atinge, como defende Deicher (1995), o 'grau zero', numa época em que escreve sobre o fim iminente da arte.

Em 1940, cumpre o seu desejo e parte para Nova Iorque. Nesta cidade, vive anos felizes e despreocupados e retoma descobertas feitas em anos anteriores. As telas apresentam o cariz aleatório dos trabalhos de 1918-19 e uma nova dimensão melódica no novo entrançado colorido, que parece surgir da sua paixão pela dança e jazz, resultando em mosaicos coloridos (Sweeney, 1945).

---

<sup>4</sup> Mondrian fazia muito uso de termos criados por si próprio (Veen, 2017). Os seis princípios têm por bases vários termos originais. No presente documento, estes termos são apresentados em francês, a língua original em que foram escritos e apresentados em Veen, L. (2017). Piet Mondrian on the Principles of Neo-Plasticism. International Journal of Art and Art History. 5(2), 1-12, <https://doi.org/10.15640/ijaah.v5n2p1>

<sup>5</sup> O pintor utiliza o termo '*le moyen plastique*' para se referir às linhas, formas, texturas, cores e espaço que usa na sua pintura. (Veen, 2017)

<sup>6</sup> Em 1926, o pintor emprega o termo '*la dualité d'opposition*' para se referir a formas/conceitos opostos. Posteriormente, nos textos escritos em inglês, utiliza os termos '*dynamic equilibrium*' ou '*dynamic movement*' (Veen, 2017).

<sup>7</sup> '*le rapport de position*' refere-se ao encontro de linhas verticais com linhas horizontais num ângulo de 90 graus, as quais também estabelecem uma relação com os limites da tela (Veen, 2017).

<sup>8</sup> '*le rythme vivant*' é alcançado pela diversidade de comprimento e largura dos retângulos de cor e não cor e pela diversidade das linhas pretas, os quais são estabelecidos pela intuição do artista ou arquiteto. O ritmo regular e a simetria têm de ser evitados (Veen, 2017).

Pelo Neoplasticismo, e fortemente influenciado pelo Jazz e a sua liberdade e os seus contraste sonoros característicos, Mondrian procura exprimir “a vida” através de puro ritmo” (Mondrian, 1927 p. 182), pretendendo atingir uma expressão plástica universal, de equilíbrio dinâmico, livre da forma, baseada nas relações de dimensão, posicionamento e oposição (Mondrian, 1927). Mondrian, referido por Sweeney (1945), acreditava ter a mesma intenção do estilo musical *Boogie-Woogie* – “destruction of melody (natural aspect) – construction through continuous oppositions of pure means. Dynamic rhythm” (Sweeney, 1945, p.12).

Pelo seu testemunho imortalizado no documentário *Mondrian in New York*, podemos afirmar que Mondrian acreditava que o objetivo principal da arte era a expressão universal, alcançável através do equilíbrio dinâmico, pelas relações diferenciais e pela destruição da forma, algo que tentou alcançar na obra *Victory Boogie-Woogie*:

The first aim in a painting should be universal expression. What is needed in a picture to realize this is an equivalent of vertical and horizontal expressions. (...) dynamic movement and equilibrium this is what I am attempting in Victory Boogie-Woogie. (Mondrian citado em Hoenderdos & Heijningen, 1980)

Destruindo a conceção de volumes preconizada pelo Cubismo, encontrou a sua crença - a transformação de volumes em planos, e, posteriormente, estes deram lugares a linhas. No fim, permaneceu a questão de como destruir as linhas através da oposição mútua. Mondrian, citado por Hoenderdos e Heijningen (1980), acreditava que “(...) the destructive element is too much neglected in art”, defendendo que era necessário abraçar a destruição para se alcançar a essência.

### **2.1.2 Vieira da Silva – Linha, cor e espaço/tempo**

Maria Helena Vieira da Silva nasce em Lisboa em 1908, no seio de uma família liberal. A música e a leitura são a sua paixão e a sua companhia. Das horas sozinha, em que observava e ouvia o que a rodeava, descobre o desenho. De forma obstinada, o desenho e a pintura passam a fazer parte do seu dia a dia. Aos dezoito anos, muda-se para Paris, prosseguindo os seus estudos na *Académie de la Grande Chaumière*, no curso de escultura de *Bourdelle*. Um ano mais tarde, abandona esta arte, destruindo praticamente todos os seus trabalhos, e dedica-se à pintura, período em que contacta com Fernand Léger.

Em 1930, casa-se com Arpad Szenes, onze anos mais velho, que será sempre seu protetor e encorajador. Dois anos mais tarde, estuda na *Académie Ranson*, momento dedicado à reflexão e procura de uma linguagem. Da sua atenção ao detalhe, surge o uso da repetição (e o seu estudo e entendimento) e a base da sua linguagem – a perspetiva, as malhas, o quadrado, as linhas e as cores.

No início da Segunda Guerra Mundial (1939), regressa a Lisboa. Sendo considerada inimiga do Estado Novo, parte para o Rio de Janeiro. Os primeiros anos são desafiantes a nível económico e emocional, mas refletem-se num período rico em termos de produção artística e de definição de uma linguagem própria. Ao longo deste período priva com o artista Torres-García que em muito influenciou a pintora. O desejo de regressar a Paris é grande, mas só em 1947 o consegue.

Nesta década, afasta-se cada vez mais do real, com os espaços da tela extremamente organizados, com perspectivas labirínticas e repetições minuciosas (Ribeiro, 1999, p.3). As crescentes tensões políticas fazem com que Arpad e Vieira da Silva optem pela naturalização francesa.

Na década de sessenta produz obras que marcam o seu percurso, como *L'été*, *Stèle* (após a morte de sua mãe), *Bibliothèque*, *Mai 68*, entre outras. Após o 25 de abril de 1974, a sua terra natal, finalmente, reconhece o talento de Vieira da Silva e organiza uma retrospectiva da sua carreira. A relação entre o governo português e a pintora restabelece-se. Nesse momento, é condecorada com a Grã Cruz da Ordem de Santiago da Espada, a mais alta condecoração atribuída a artistas.

Nos últimos anos da sua vida, mantém uma relação próxima com a vida cultural portuguesa, quer através do seu trabalho, quer através do trabalho do marido. Aos oitenta anos, é condecorada novamente, desta vez, com a Grã Cruz da Ordem da Liberdade, pelos seus feitos contra a ditadura. Adoece gravemente dois anos depois e morre em 1992, em Paris.

A pintura de Vieira da Silva, trouxe uma nova dimensão ao ato de pintura – a dimensão do tempo. A impressão de movimento nas linhas e cores faz com que o espectador tenha a sensação de tempo antes de deduzir. A combinação das dimensões espaço-tempo transforma o ato de observação num momento de palpitação ótica de interpretações intelectuais (Gonçalves, 2013). A obra de Vieira da Silva constrói-se num espaço ambíguo de espaço e tempo, onde este último se traduz em ritmo, resultando num jogo ótico.

Passado por um período neo-impressionista neo-cubista, original da nova escola francesa, Vieira da Silva encontrou no Abstracionismo a síntese de todas as pesquisas das práticas pictóricas modernas e dos avanços técnicos da época. Mergulhou no Abstracionismo pela sua forte vontade de atingir uma clara expressão e comunicação, trazendo ensinamentos da arte figurativa – a humanidade e o poder das auras simbólicas das cores. Ao longo de toda a sua obra, independentemente da linguagem e técnicas exploradas, a simplicidade dos temas escolhidos, a sinceridade e honestidade da sua expressão, foram sempre o centro da sua subjetividade.

Vieira da Silva liberta-se do real através da fragmentação, disjunção e unidade que utiliza na combinação dos elementos construtivos da sua pintura – a linha, a cor e o espaço (Vallier, 1971).

A linha afasta-se da sua natureza de contorno, de algo que delimita e encerra. Assume, antes, um caráter complexo, onde a sua função é constante, mas o seu valor mutável. A linha passa a ser um sinal aberto, segmentado, que pelas múltiplas repetições e intersecções liberta a obra de arte (Vallier, 1971).

Vieira da Silva viajou do contraste gritante de cores puras para o monocromatismo pacífico, procurando a transcendência e um sentimento de plenitude. A cor apresenta sempre duas finalidades na obra de Vieira da Silva: “D’une part elle exprime l’espace, de l’autre elle épouse la structure.” (Vallier, 1971, p.49). Assim, a cor, como espaço ou estrutura, aparece na linha ou na superfície, assumindo diferentes tonalidades, podendo ser luz e matéria/sombra. Quando a superfície se assume como luz, as linhas sombrias preenchem a tela. Porém, quando estes valores são invertidos, já não é a luz que penetra na escuridão, mas antes a escuridão subjacente que penetra na luz, conferindo ao quadro uma dupla leitura, que assalta o observador após o primeiro olhar. Neste duplo significado, onde luz e sombra se difundem, aglutinam e afastam através da linha e do espaço, a artista, numa hábil ambiguidade de perceções visuais, transforma a descontinuidade num todo longínquo, versátil e subtil, alusivo à eternidade (Gonçalves, 2013; Vallier, 1971). Nas telas de Vieira da Silva, “(...) o nosso olhar deixar-se-ia absorver, e as emoções básicas, que são as mais humanas, encontrariam um momento de expansão harmoniosa. Poderia notar-se uma correlação entre a sublimação estética e a psicológica.” (Gonçalves, 2013, p.173).

O espaço da tela é um fluxo contínuo de movimento que se propaga em todos os sentidos, edificando a dimensão de tempo – tempo que passa pela tela (Gonçalves, 2013; Vallier, 1971) e que comunica. Vieira da Silva, defendia que todo o quadro deveria ser companhia:

Um quadro deve ter coração, sistema nervoso, ossos, circulação. Deve assemelhar-se a uma pessoa em movimento. É preciso que aquele que olha se encontre perante um ser que lhe fará companhia, lhe contará histórias, lhe dará certezas. Porque o quadro não é evasão, deve ser um amigo que nos fala, que descobre as riquezas que se escondem em nós e à nossa volta. (Pinto, Meireles & Cambota, s.d., p. 104).

Vieira da Silva constrói os seus quadros através da decomposição dos elementos da pintura, onde todos detêm um papel fundamental, definido, mas dependentes uns dos outros. A linha transforma-se num sinal aberto, a cor na sua dupla abordagem desafia a luz e a matéria, levando o espaço a invocar o tempo. O instante onde todos os elementos interagem,

onde os símbolos adquirem significado, é o momento que todos os quadros de Vieira da Silva oferecem ao seu observador (Vallier, 1971). Assim, comunicando e expressando, dois aspetos primordiais para a artista, a sua obra abstrata liberta-se da realidade.

### **2.1.3 Nadir Afonso – A clareza da Geometria**

Nadir Afonso nasce em Chaves a 4 de dezembro de 1920. Ao longo da sua vida, refugia-se na sua obra, que direciona para a geometria em busca de uma clareza necessária. O artista defendia que a geometria estava para o homem como o sol para as plantas, aditando que “todas as culturas foram iluminadas pela geometria, cujas formas despertam no espírito um sentimento de exatidão e de evidência absoluta” (Fundação Nadir Afonso, 2021).

Desde criança, que a pintura fez parte da sua vida. Em 1938, após concluir o liceu, matricula-se em Arquitetura na Escola Superior de Belas Artes do Porto. Contudo, o interesse pela pintura continua vivo e, em 1946, parte para Paris para estudar pintura na *École de Beaux-Arts*, onde obtém uma bolsa de estudos atribuída pelo governo francês. Nos anos subsequentes, o seu tempo está dividido entre a arquitetura e a pintura. Durante o seu período em França, colabora com Le Corbusier e, no seu tempo dedicado à pintura, trabalha no atelier de Fernand Léger. Após uma temporada no Brasil, onde trabalha com Óscar Niemeyer, regressa a Paris e retoma o contacto com os artistas de arte cinética. No decorrer da sua procura, vai publicando diversos ensaios teóricos sobre arte. Em 1965, dedica-se exclusivamente à pintura. Apesar de abandonar a arquitetura enquanto profissão, esta acompanha-o na descoberta de uma linguagem pictórica. No desenvolvimento das formas concretas – losango, quadrado, retângulo, elipse, círculo, entre outras – e na busca das múltiplas hipóteses, sente-se o seu desenho arquitetónico. A geometria acompanha Nadir Afonso nos seus diferentes períodos artísticos e questões teóricas.

Para o artista “Sentir o objeto é pressentir a relação que o une ao sujeito” (Afonso, 2003, p.89), isto é, a obra de arte está dependente do dualismo sujeito-objeto, que acontece segundo quatro parâmetros: perfeição, evocação, originalidade e harmonia. Numa abordagem sob um olhar direcionado para as características do objeto, a perfeição dá-se no momento em que a obra preenche as intenções do sujeito; a evocação permite o sujeito lembrar-se/relacionar-se com outro objeto; a originalidade existe quando o objeto é único e singular. Contudo, se o olhar for guiado pela força das formas, todos os parâmetros anteriormente elencados são expressos com o suplemento de uma nova camada – a harmonia (Afonso, 1999). “Harmonia, é assim, a qualidade característica da obra de arte; a exatidão geométrica, o fio condutor que nos une a ela” (Afonso, 2003), resultante de leis universais imutáveis, o que torna a obra intemporal. Por outro lado, a perfeição, a evocação e a originalidade, qualidades que Nadir Afonso procurava dotar as suas obras, estão sujeitas a funções e

necessidades, variando assim com o meio e o tempo, podendo resultar na não transmissão da mensagem (Nadir, 2003).

O artista acreditava que o entendimento da obra de arte dependia desta relação sujeito-objeto que foi exposta anteriormente, mas que não era suficiente olhar para o objeto, ou o sujeito olhar para o seu interior. Fundamental, era o sujeito entender as relações que a obra criava consigo, colocando-se numa posição de condição comum (Afonso, 2003).

A temática urbana é a base para a pesquisa de formas e estruturas definidoras e diferenciadoras da sua obra, ou seja, da análise dos volumes retira os elementos estruturais, selecionados pela subjetividade. O desenho das cidades, serve como objeto de contemplação, permitindo a apreensão da essência das diversas metrópoles. As cidades, com o seu enredo próprio, apresentam-se como um núcleo para atingir as formas e ritmos, alcançando posteriormente sensações fugazes. Assim, na fruição da sua alienação artística, Nadir Afonso procura converter a angústia do quotidiano e o frenesim raivoso característico das cidades, numa explosão de cores e ritmos (Segade, 2003). Nesta explosão, Nadir Afonso, segundo a perspectiva de Segade, mergulha no movimento dos seus quadros sem moralismos ou análises, resultado provável da sua veia tecnicista e calculadora de arquiteto. Porém, as suas obras encerram em si diversas emoções e são capazes de as desencadear no sujeito espectador.

Existe uma realidade de uma “beleza poética ou musical” (Segade, 2003, p.13) representada matematicamente. As suas telas nascem de um trabalho de investigação, sendo, simultaneamente análise e síntese. As formas representadas resultam, assim, de um estudo e desenvolvimento prévio, para posteriormente surgirem como uma visão simplificada da realidade (Segade, 2003).

Nadir Afonso serve-se da geometria, da cor e do equilíbrio da composição para alcançar a abstração, a qual acontece “quando a estrutura significativa se converte em significado” (Segade, 2003, p.21).

A cor serve o propósito emocional da obra e a harmonia do todo, sem se prender a convenções, estando disponível a explorações infinitas, respeitando sempre as leis do equilíbrio geométrico. As paisagens de Nadir Afonso, quer aparentem uma disposição matemática ou um frenesim futurista, quer alcancem o equilíbrio mediante a confrontação de elementos oposto ou complementares – a título de exemplo vertical/horizontal; forma/cor; número/movimento; linha/superfície; razão/sentimento – atingem uma bondade, verdade e beleza, excluindo assim dramas e antagonismos (Segade, 2003).

Nadir Afonso apresenta uma pintura coerente, de fonte lógica, onde a geometria se apresenta como a essência e, simultaneamente, o caminho para entendimento da sua arte.

## 2.2 Composição Coreográfica

A disciplina de Dança Contemporânea apresenta-se como um universo infinito, onde coexistem e interagem múltiplas técnicas e processos, que possibilitam ilimitadas relações, posicionamentos e perspetivas. Esta imensidão apresenta-se, tal como defendem Xavier e Monteiro (2013), como um obstáculo para encontrar e definir as suas fronteiras, tornando a Dança Contemporânea num meio instável. Submergir neste universo e conhecer os seus contornos enquanto arte, e aqui incluímos qualquer estilo ou técnica de dança, só é possível através de uma vivência plural, ou seja, uma experimentação simultânea de cariz académico, performativo e enquanto público/observador. (Smith-Autard, 2010).

No presente trabalho, centramo-nos num dos seus conceitos satélites – a composição coreográfica, em concreto na sua aplicabilidade no meio académico. Termo igualmente vasto e incerto, onde todos os caminhos são válidos, desde que verdadeiros e significativos para o coreógrafo (Burrows, 2010). Tal como na Dança, a forma de operar numa criação coreográfica foi-se transformando e adaptando ao seu tempo, onde os diversos intervenientes foram alterando os seus papéis e as suas relações.

Na atualidade, cada vez mais, os bailarinos deixam de ser apenas intérpretes das visões do coreógrafo. Os seus corpos não são meros recetáculos, são corpos vivos, expressivos e pensantes, que se apresentam como “(...) the first and most important material of the dance piece” (Burrows, 2010, p.5). Assim, torna-se imprescindível pensar o processo coreográfico como um encontro entre dois corpos em estado de procura, que decorre numa relação de partilha, que no fim, se materializa numa obra que pretende resistir ao esquecimento (Neto, Xavier e Fernandes, 2020). O movimento que destes encontros advém é resultado da complexidade, competências e visão destes dois corpos que se conectam e se transformam num sistema de aprendizagem. A obra nasce de um estado de simbiose entre coreógrafo e intérprete. Neste processo de resistência contra o esquecimento, segundo Neto, Xavier e Fernandes (2020, p.3), o desconhecido – “(...) o que existe antes da obra é o desconhecido, o que existe depois da obra também o é.” – é o eixo comum que interliga criação e aprendizagem e, conseqüentemente, educação.

O processo criativo coreográfico ganha uma dimensão de transmissão de saber, mas sobretudo, de produção de novo saber, de novos processos e ferramentas, tornando-se numa plataforma de educação e formação por excelência.

Desta forma, considera-se pertinente abordar os princípios de composição coreográfica e diversos métodos de ensino-aprendizagem que sustentam a implementação do projeto de Estágio.

### 2.2.1 Princípios da Composição Coreográfica

O processo de composição coreográfica é algo pessoal, um encadeamento de escolhas num determinado contexto, tal como afirma Burrows (2010, p.40): “Choreography is about making a choice, including the choice to make no choice”. Por cada coreógrafo existe uma metodologia, tornando inviável a definição de um processo que garanta alta qualidade e originalidade da obra final, o maior desafio de qualquer obra, isto é, ser bonita, interessante e absorvente (Kirsh et al., 2010). Contudo, existem conceitos e conhecimentos base estabelecidos que devem ser apreendidos e experimentados, para que mais tarde, por opção do coreógrafo e bailarino, possam ser manipulados, extrapolados ou, até mesmo, quebrados.

Na perspetiva de Smith-Autard (2010), o processo de composição resulta da utilização de várias ferramentas, através de diversas operações, que se influenciam umas às outras e que permitem guiar este complexo processo. A autora determina a passagem por oito diferentes métodos de construção, dos quais nos interessa salientar (pela sua relevância para a implementação do Estágio) os estímulos para a criação, pela relação direta com a manipulação da pintura abstrata, e os princípios de construção, pois incluiu conceitos e noções pilar para uma composição equilibrada.

O estímulo é algo que ‘desestabiliza’, que incita a mente e o ato criativo.

“The stimulus is the basis of the motivation behind the dance.” (Smith-Autard, 2010, p. 32). Em qualquer composição coreográfica, os estímulos são a origem, o impulso primitivo, que através de trabalho se transforma dando origem à estrutura que sustenta e unifica a peça. Neste caso de estudo, concentramo-nos nos **estímulos visuais** – em particular na pintura abstrata lírica e geométrica – e de como estes podem ser utilizados, manipulados e transformados durante um processo criativo. Esta classe de estímulos, assalta-nos constantemente, cada vez mais no nosso quotidiano, fazendo com que a sua capacidade de nos transportar em diferentes viagens se perca pela sua banalidade. Esquecemos a sua força, deixamos de ver os detalhes. Pela pintura abstrata procuramos revitalizar a sua força, analisando e interpretando o elemento interior de diversas obras, isto é, “a emoção e a alma do artista” (Kandinsky, 1998, p. 47), buscando e expondo as emoções suscitadas nos observadores.

Segundo Smith-Autard (2010), os estímulos visuais pela análise do seu conteúdo externo – linhas, formas, cores, ritmos, texturas – permitem a interpretação do seu conteúdo interno de uma forma mais livre que os outros estímulos – visuais, auditivos, táteis, cinestésicos e ideacionais – resultando numa maior liberdade no trabalho coreográfico, que por sua vez implica maior planeamento. Assim, é fundamental delinear com precisão o que pretendemos com o estímulo e de que forma este deve ser usado. Sem um propósito definido e claro, a comunicação vai falhar uma vez que a motivação para a coreografia não é precisa.

A dança, tal como a pintura abstrata, não precisa de ter uma narrativa óbvia, mas precisa de transparecer um sentido. Nas palavras de Burrows (2010, p.40), uma coreografia “[It] feels like a story, even when there is no story”, isto é, toda a composição coreográfica deve conter uma temática que a sustente no seu crescimento dinâmico (Davenport, 2011). Na mesma linha de pensamento, Nagrin referido por Davenport (2011), afirma ser imprescindível compreender a diferença entre “(...) not being able to identify the meaning of a dance (which is acceptable) and questions about what is going on in the dance (not acceptable)” (Davenport, 2011). Todas as composições devem possuir o poder de serem capazes de levar o público numa viagem, seja naquela que deu origem à peça, seja numa viagem pessoal. Este poder de unidade e integridade (Davenport 2011; Smith-Autard, 2010), que leva ao questionamento e deslumbramento, é uma qualidade que muda de composição para composição, que não é possível de determinar ou descrever, contudo, o público vai notar se este poder estiver omissos. Toda a coreografia almeja esta unidade, por forma a tornar-se significativa e transformadora. A **unidade** é o princípio construtivo que permite a organização dos outros elementos numa criação coreográfica, finalizando a obra como um todo. A unidade é o epicentro dos outros sete princípios construtivos, sendo, segundo Smith-Autard (2010) o objetivo de qualquer arte. Intimamente ligado à unidade, encontramos o princípio de **sequência**. Este é entendido como o desenvolvimento natural da dança, desde o início até ao seu fim, podendo ser equiparado ao fio condutor, que permite um desenvolvimento lógico da composição coreográfica. Este desenrolar lógico permite ligar todas as partes à ideia basilar da peça, que podemos ligar à noção de motivo.

No seu livro *Dance Composition*, Smith-Autard define **motivo** como os elementos dominantes de uma composição, os movimentos que providenciam o fio condutor de todo o trabalho, incluindo o estilo, a cor, a luz e a sombra, a linha e a forma no espaço e os tipos de ação, que originam o restante trabalho (2010). O motivo pode ter um foco na ação, na qualidade ou no espaço, intenção esta que vai determinar o modo como o público vai absorver e interpretar a peça. O motivo é um princípio de construção base, que influencia os restantes.

Para além da unidade, a **repetição** é o princípio construtivo fulcral em composição. No universo da dança, este conceito adquire um vasto leque de possíveis significados. Desta forma, a noção de repetição pode materializar de diferentes formas<sup>9</sup>: repetir exatamente o mesmo; reforçar uma ideia, através da modificação do tamanho, da tensão, da introdução de pausa nos movimentos, entre outras formas; ecoar parte do material num novo conteúdo; recapitular condensando os movimentos; rever parte do material de uma forma mais detalhada e pormenorizada; lembrar pela introdução de uma mesma ideia num movimento

---

<sup>9</sup> As diferentes noções de repetição apresentadas, resultam de uma tradução livre dos conceitos utilizados por Smith-Autard no livro *Dance Composition* (2010), elencados na página 46.

novo; reiterar a repetição por repetições contínuas. Para Smith-Autard, a repetição existe na forma de desenvolvimento e variação.

A **variação** é um princípio que se complementa no **contraste**, outro princípio de construção. O primeiro implica que frases coreográficas sejam usadas novamente de uma forma diferente, promovendo um desenvolvimento lógico, que capture a atenção e entendimento do público. O segundo exige que seja introduzido material novo, quer como alteração ao motivo original, quer como variação do motivo. De certa forma, o contraste requer oposição. Este não deve acontecer de forma gratuita, mas antes, como algo que sustente a ideia e a integridade da peça que se procura desenvolver.

O entendimento de uma peça coreográfica varia de observador para observador, cada um recordará momentos distintos, que por alguma razão se tornam especiais para esse observador. Através do princípio de **clímax**, que resulta de um desenvolvimento derradeiro de um motivo, o coreógrafo realça elementos fundamentais para o entendimento da obra. Este princípio de construção pode acontecer várias vezes ao longo da mesma peça e pode ser conseguido através da manipulação da ação, da qualidade, do espaço ou das relações.

Não menos importantes que os princípios anteriormente referidos, Smith-Autard fala de **proporção** e **equilíbrio**, princípios que define como sendo complementares. Por proporção entendemos o tamanho de cada parte em relação ao todo; a noção de equilíbrio está relacionada com a harmonia de conteúdo dentro de cada parte e, conseqüentemente, do todo, evidenciando e possibilitando a noção de unidade. Não existe uma fórmula certa para os atingir, é algo que se sente intuitivamente.

Por último, a **transição** é um princípio de construção que permite verdadeiramente a ligação das diferentes partes criando um todo. Os momentos de transição são de extrema importância e, talvez, o princípio mais difícil de uma composição. A procura das transições decorre da experimentação até os agentes da composição 'sentirem que está bem', ou seja, as transições são procuradas de forma intuitiva, numa sucessão de tentativas-erro. Não existem normas a seguir para definir uma transição, porém, devem procurar manter uma ligação à seção anterior ao mesmo tempo que introduzem a nova seção.

Na visão de Smith-Autard, a composição coreográfica é um processo cíclico, durante o qual é imprescindível visitar fases anteriores para se conseguir progredir e cujo sucesso depende da combinação de três esferas: a inspiração artística e intuitiva individual; a detenção de um vasto vocabulário de movimento como meio de expressão; e o conhecimento de como estruturar e dar forma à composição (2010).

Em todo este processo criativo, e paralelamente ao domínio necessário das suas ferramentas, princípios e operações, como anteriormente descrito, é fundamental a dimensão de criatividade, a qual deve ser estimulada e nutrida. Para o coreógrafo Wayne McGregor, a

criatividade é algo vital, que pode e deve ser ensinado, como partilhou aquando da sua participação numa Ted Talk:

Creativity for me is something that's absolutely critical, and I think it's something that you can teach. I think the technicalities of creativity can be taught and shared, and I think you can find out things about your own personal physical signature, your own cognitive habits, and use that as a point of departure to misbehave beautifully. (Ted Global, 2012)

Partindo destas palavras, o ambiente escolar apresenta-se como o enquadramento ideal para desenvolver estas ferramentas por ser um lugar de experimentação por excelência, onde a falha é tida, ou deveria ser, como parte inevitável do percurso de crescimento e aprendizagem. Através de tarefas de carácter criativo, os alunos são desafiados a encontrar respostas criativas, fomentando assim o pensamento divergente e a sua criatividade (Marques & Xavier, 2013). Nesta procura, os seus agentes descobrem e consolidam a sua identidade individual e profissional, mas também a identidade coletiva como cidadãos ativos, responsáveis e sensíveis.

Desta forma, parece relevante elaborar currículos de disciplinas que incentivem processos criativos, onde os professores sejam encorajados a desenvolver estratégias e métodos pedagógicos que contribuam para ambientes saudáveis e positivos, num enquadramento de ensino-aprendizagem.

### **2.2.2 Modelos de Composição Coreográfica e ensino-aprendizagem**

Inserida no Ensino Artístico, a composição coreográfica revela-se como um agente de mudança capaz de, segundo Atkinson citado por Neto, Xavier e Fernandes (2020), alterar os modos de pensar, sentir, ver e fazer, contribuindo para a maturação de professores e alunos. Nesta visão pedagógica, onde a aprendizagem acontece através de uma experimentação real, professores e alunos encontram-se num mesmo estado e em conjunto devem avançar. Da riqueza de experiências que permite, tornou-se uma disciplina vista como essencial nos currículos de académicos, sobretudo ao nível do ensino superior.

Tal como referido anteriormente, o processo criativo em composição coreográfica com vista à produção de um objeto artístico de carácter inovador pode desenrolar-se numa multiplicidade de formas, que podem envolver inúmeros métodos e técnicas por forma a dar vida a um (qualquer) elemento interior. Ao longo dos seguintes parágrafos debruçamo-nos nalguns modelos que se revelaram valiosos aquando a implementação do projeto de Estágio.

Butterworth, no seu artigo *Teaching choreography in higher education: a process continuum model* (2004), apresenta um modelo para a aprendizagem e ensino de composição coreográfica – *Didactic Democratic Spectrum* – que combina de forma flexível o 'ensino por

demonstração' (a componente didática, que se manifesta pela aprendizagem por visualização permitindo os alunos desenvolverem as suas competências) e o 'ensino democrático' (que valoriza a igualdade, a cooperação e o trabalho coletivo).

O modelo foi concebido para ser utilizado por alunos e professores. Para os alunos, pode ser um caminho para entrarem no universo da composição coreográfica, promovendo o entendimento das possíveis abordagens face à criação e das diversas dinâmicas de trabalho entre coreógrafo e bailarino, e neste caso entre professor e alunos. Facilita ainda a construção da identidade do bailarino e a preparação para a sua carreira profissional. Para os professores, pressupõe ser um apoio na planificação e execução de um currículo equilibrado e adaptado ao mundo profissional.

Fundamental para compreender e aplicar este modelo é o conceito de *overlap*, o qual confere uma dimensão de interligação e alternância entre os **cinco processos**, ou seja, durante uma mesma criação – profissional ou em contexto de ensino – os cinco processos podem coexistir em diferentes momentos. Estes processos estabelecem a relação entre bailarino/aluno e coreógrafo/professor, determinando competências, métodos e interações. A cooperação e interligação entre os intervenientes vai crescendo do processo um para o cinco.

No **processo um**, onde se encontra uma abordagem didática por excelência, o coreógrafo/professor é visto como um *expert* que toma todas as decisões técnicas e artísticas, enquanto que o bailarino/aluno é o seu instrumento. Este último deve observar, imitar e reproduzir o material e estilo definidos pelos coreógrafos/professores. No **processo dois**, igualmente didático, o coreógrafo/professor toma as suas decisões relativas a conceito, estilo, conteúdo e estrutura tendo em conta as capacidades do bailarino/aluno, ajudando que este descubra as suas qualidades pessoais, em termos expressivos, técnicos e estilísticos. O coreógrafo/professor assume um papel de *author* e o bailarino/aluno de *intérprete*, uma vez que é esperado que este, para além de observar, imitar e reproduzir seja capaz de dar um cunho pessoal e único ao material. No **processo três**, onde o coreógrafo/professor é *pilot* e o bailarino/aluno é *contributor*, entramos na primeira dimensão democrática do modelo proposto pela autora. Do coreógrafo/professor é esperado a capacidade de decisão, de dirigir, de definir e de desenvolver tarefas geradoras de material, o qual será posteriormente manipulado e combinado. Do bailarino/aluno é desejado que responda de forma criativa às tarefas propostas e que seja capaz de memorizar e reproduzir material do coreógrafo ou de outro bailarino. Nesta forma de operar, o bailarino/aluno apercebe-se de que modo o trabalho foi desenvolvido e o coreógrafo/professor contacta com material original e novas ideias. Com uma forte componente experimental e interativa, o **processo quatro** determina que o coreógrafo/professor deve assumir um papel de *facilitator*, isto é, deve guiar e apoiar o bailarino/aluno, através de processos e estímulos, na descoberta de material. Ao

coreógrafo/professor é confiada a tarefa de gerar macroestruturas, de liderar e negociar com o grupo – o propósito, a intenção e o conceito do processo – garantindo a congruência do projeto e do grupo. O bailarino/aluno contrai o papel de *creator*, contribuindo amplamente para a criação de material e para o processo criativo, definindo natureza, intenção e estrutura do trabalho. O processo quatro é o produto de uma negociação entre os agentes participativos, resultando numa composição onde ambos partilham construção e autoria. Por último, o **processo cinco** provém de um ambiente de colaboração e partilha total, atingindo o expoente máximo da democratização. Aqui o coreógrafo/professor é considerado *collaborator* e o bailarino/aluno *co-ower*. O período de pesquisa, o estímulo para a criação, a condução de ensaios e aulas é por todos partilhado e todas as opiniões e decisões sobre a peça final são realizadas em comunidade.

Considerando o ambiente profissionalizante da escola cooperante, foram privilegiados os processos três e quatro, impulsionando uma maior contribuição e influência dos alunos para o produto final. De igual modo, estes processos foram favoráveis à criação de um ambiente dinâmico e colaborativo, onde todas as sugestões eram consideradas com a mesma relevância, cabendo à professora estagiária a decisão final.

No contexto de ensino-aprendizagem, é igualmente importante, explicar o processo de quatro passos desenvolvido por Lavender – **IDEA: Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação, Assimilação**. Para o autor este processo não é uma prescrição é antes “(...) a map of the operations intrinsic to dance making, useful for helping a choreographer to locate and orient herself in her processo.” (2006, p.8). Estas quatro operações, que servem como guia no processo criativo, são distintas e podem surgir inúmeras vezes ao longo do processo, levando o coreógrafo a cultivar as suas competências imaginativas e o seu pensamento divergente.

Por **improvisação**, operação que acompanha todo o processo criativo desde o seu início até ao final, entende-se qualquer meio para criar e gerar material. O material gerado é posteriormente trabalhado, sendo testada a sua tolerância a diversas modificações. Nesta fase de transformações, dá-se o **desenvolvimento** que conduz o coreógrafo ao momento de avaliação. Esta operação acontece de forma intuitiva e/ou reflexiva e permite avançar no processo. Durante a **avaliação**, o coreógrafo reconhece o que pode ser mantido e o que deve ser alterado ou, inclusive, esquecido. O último passo é a **assimilação** de todo o material gerado que resulta na estruturação de uma objecto artístico que denominamos dança.

Na aplicação deste sistema operativo, torna-se importante ter as intenções bem definidas. *Intension Frame* define quatro possíveis intenções para o trabalho de um coreógrafo. Estes intuitos podem ser intenções de: processo (de que forma o processo se

deve desenrolar); imagem (imagens que o coreógrafo deseja realizar em palco); resultado (desfecho que o coreógrafo aspira com a apresentação do trabalho final); e mensagem (o assunto ou mensagem que o coreógrafo espera transmitir com o seu trabalho). Estas quatro tipologias podem ser combinadas e alteradas de momento para momento durante o processo e cada uma pode evocar distintas operações do IDEA.

Nas suas práticas como professor, Lavender baseia-se em três ideias-chave para desenvolver trabalho com os alunos, por forma a encontrar produtos artísticos únicos capazes de se relacionar com o mundo atual. As ideias são: ativação, autoria e comunidade. Assim, de forma a transformar as suas aulas em momentos significativos de crescimento e de criatividade, verdadeiramente adaptados à realidade contemporânea da criação coreográfica, o autor procura ativar uma experiência relacional entre o artista, o performer e o público; promover uma autoria partilhada através de uma prática colaborativa; e desenvolver um sentido de comunidade que vá ao encontro de teorias de criatividade e das metodologias colaborativas de composição coreográfica (Lavender, 2009).

Nesta linha de pensamento e em direta ligação com o seu processo IDEA, Lavender propõe, no seu artigo *Dialogical Practices in Teaching Choreography* (2009), quatro outros processos, que resultam do seu trabalho de campo, que espelham e promovem a noção de *Dialogical Artistic Practices* que segundo o autor propicia um posicionamento aberto e disponível de todos os intervenientes, onde o trabalho artístico não é defendido como algo determinado e impermeável, mas antes como algo social onde todos partilham prazer e responsabilidade. De seguida elencamos os processos.

**Creative Process Mentoring** pressupõe envolver o coreógrafo num diálogo reflexivo sobre o modo como está a compor a sua peça. Esta conversa engloba todos os participantes e serve-se de questões de resposta aberta que o levem a clarificar qual o caminho e intenções a seguir (Lavender, 2006). Este questionar constante pretende melhorar a capacidade de resolver os problemas que vão surgindo ao longo do processo criativo e permite uma maior disponibilidade por parte do coreógrafo a novas ideias, sejam estas pessoais ou oriundas de outras pessoas ou acontecimentos (Lavender, 2009). Em ambiente académico, este processo permite o professor acompanhar de perto os alunos nas suas criações, ajudando-os a serem capazes de ter um pensamento crítico em relação ao trabalho produzido e a encontrar um fio condutor para este. Quanto maior for a consciência do que estamos a fazer, mais fácil será definir intenções, prever e resolver possíveis acontecimentos. Neste processo, a função do mentor – seja este o professor ou outro aluno – é o de orientar o outro no processo, através de questões que levem o criador a pensar num modo de encontrar soluções restaurando o fluxo criativo, não apresentando uma solução (Lavender, 2006). O acompanhamento do mentor permite, em simultâneo com o desenvolvimento de capacidades físicas e as

competências de aprender e reconhecer os princípios básicos de composição, praticar a observação, a descrição e análise de outros produtos artísticos.

Da observação, descrição e análise nasce **Rehearsal Criticism**, processo que prevê questões de carácter operativo centradas no modo e estilo do processo criativo e não no produto final em si, isto é, no modo como o coreógrafo se relaciona com o material e com os problemas que se elevam ao longo do processo e de que forma envolve ou não os bailarinos. As críticas que ascendem deste diálogo não visam ser uma crítica estética da dança, mas antes uma crítica processual do método de composição. O foco passa a ser o processo e não o resultado, favorecendo o aparecimento e apreensão da multiplicidade de formas de agir e pensar, estimulando o pensamento criativo.

Por último, **Provocative Workshopping** é um processo que se relaciona diretamente com a dança, introduzindo alterações à composição em tempo real de ensaio ou espectáculo através de tarefas. A composição fica exposta e vulnerável às perspectivas do coreógrafo, bailarino e até do público, num diálogo que se deseja construtivo. As novas direções que daqui nascem podem ser incluídas no trabalho final, alteradas ou rejeitadas.

Com base na sua experiência, Lavender (2009, p.396) acredita que: "(...) the dialogical practices of Creative Process Mentoring, Rehearsal Criticism, and Provocative Workshopping produce (or least permit to emerge) both a greater range of innovation within works and a greater diversity in the kinds of works choreographers create.". Promovendo novas formas de ensinar, altera-se a forma de aprender, o que possibilita novos diálogos, logo, novas relações, novas formas de trabalhar e criar.

Por fim, parece-nos oportuno expor de forma sucinta o trabalho de Davenport (2006a) referente aos seis princípios pedagógicos – que resultam no acrónimo CREATE – para a construção de um curso de composição coreográfica. De igual modo ao processo proposto por Butterworth, esta abordagem não tem uma ordem obrigatória, trata-se apenas de uma metodologia que tem como objetivo encorajar a criação de estratégias únicas para resolução de problemas (Davenport, 2006a).

O princípio **Critical reflection** permite, quando aplicada no meio educativo, desenvolver a acuidade e conhecimento estético e assim promover uma perceção mais informada, definida e alargada. Sincronamente, mune os alunos de competências sociais, ou seja, serem capazes de interagir com o outro, resolvendo problemas, acreditar no desconhecido e aceitar as diferenças individuais. **Reason for dance making** leva ao questionamento se a dança é o melhor meio para expressar aquilo que se pretende. Durante o processo, permite entender o 'porquê' para definir e desenvolver o 'o quê', guiando os intervenientes no alcance da coerência da peça. **Exploration and Experimentation** é o princípio que prevê a prática da

criatividade num ambiente supervisionado. A improvisação é utilizada como técnica para criação de material, funcionando como uma ferramenta de invenção e exploração, mas também como forma de despoletar o pensamento divergente. A vontade de criar algo novo é a base do **Aesthetic Agenda**. Este vai levar professores e alunos a procurar a novidade, não pela diferença em si, mas antes pelo potencial de individualidade genuína. A essência unificadora e a motivação que leva a dança a outro patamar trata-se de **Thematic Integrity** que resume o propósito do trabalho. Por ultimo, Davenport versa a relação direta entre arte e educação no princípio **Expression and Experience**: "(...) human expression and human experience make the dance and the composition course what they are (art and education)." (2006a, p.31). A criação é uma relação cíclica – expressão para experiência, professor para aluno, coreógrafo para bailarino e bailarino para público. A sua eficiência resulta quando professores ensinam e aprendem; alunos inspiram professores e crescem como artistas; bailarinos testemunham a relação com a peça; e coreógrafos produzem uma obra.

CREATE propõe ativar a criatividade, num processo de procura constante, onde os seus participantes (alunos e/ou público) alcancem novos níveis de perceção, atenção e interpretação e novas perspetivas sobre eles próprios e os outros (Davenport, 2006a).

A evolução pedagógica das técnicas de dança tem sido enorme, estando em sintonia com as exigências do meio profissional. Contudo, esse crescimento e adaptação não acontece na composição coreográfica (Davenport, 2006b), fator que é urgente modificar. Deste modo, desenhar desafios que desenvolvam as capacidades coreográficas e criativas e as competências técnicas e artísticas dos alunos (que serão os futuros bailarinos e coreógrafos) torna-se indispensável para que o ensino acompanhe a evolução do meio profissional. Com base na revisão de literatura, o foco deve estar no processo criativo – o qual deve ser um processo aberto, reflexivo, de partilha e colaboração – e não no produto final. Esta ideia acompanhou toda a parte prática do Estágio, transformando a experiência pedagógica num processo de ensino-aprendizagem, permitindo que todos os intervenientes tivessem um papel ativo e influenciador, contribuindo para o processo criativo e para a descoberta e consolidação de uma identidade criativa própria.

### 3. Enquadramento Metodológico

O Estágio é um período de aprendizagem, em que teoria e prática se aliam para produzir mudança e crescimento nas práticas diárias do professor. Para esta mudança ser significativa e real, é necessário que o professor se servia de metodologias adequadas e adaptadas à sua realidade, combinando a abordagem prática com a reflexão crítica (Coutinho, 2019). Considerando as várias condicionantes e agentes do ensino, as metodologias mistas, que combinam as metodologias quantitativa e qualitativa, surgem como as mais propícias, destacando-se a Investigação-ação, a qual expomos no presente capítulo.

A Investigação-ação é uma metodologia que propõe resolver problemas concretos em contexto, com vista à introdução de mudança e inovação. No universo das ciências sociais e humanas e em especial na investigação educacional, a investigação-ação é tida como uma metodologia de referência pelo seu carácter “prático reflexivo” (conceito de Schön (1983), utilizado por Coutinho, 2019). No cruzamento do contexto teórico com o carácter interventivo e transformador deste método dá-se a possibilidade do aparecimento de possíveis teorias (Coutinho, 2019).

Segundo Simões (1990), referenciado por Coutinho (2019, p.366), a investigação-ação tem “tríplice objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores”. Nesta metodologia cíclica de ação-reflexão, onde as diferentes fases – planificação, ação, observação e reflexão – se concretizam num processo em espiral, o investigador-professor tem a oportunidade de se aproximar da realidade de uma forma mais direta e ativa, podendo compreender, melhorar e reformular as suas práticas. Este posicionamento do investigador-professor, promove a resolução de problemas e a introdução de modificações no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim “uma forma de ensino e não somente uma metodologia de o estudar” (Coutinho, 2019, p.364). Assim, é possível afirmar, segundo Coutinho parafraseando Cohen & Manion (1994), Cortesão (1998), Elliot (1991), MacTaggart (1994) e Simões (1990), que a investigação-ação é: 1) situacional – prevê um determinado contexto social; 2) interventiva – para além da descrição do problema pressupõe uma intervenção no sentido de mudança; 3) participativa – é conseguida pela existência de um coletivo composto pelo investigador e pelos intervenientes com quem vai interagir, sendo que todos são coexecutores (Coutinho, 2019); 4) autoavaliativa – as alterações vão sendo continuamente avaliadas, por forma a dar lugar à inovação (Coutinho 2019).

Na perspetiva de Latorre (2003), a investigação-ação prevê uma melhoria, compreensão e entendimento da prática e, ainda, uma otimização do lugar dessa prática. Em qualquer metodologia, o recurso a técnicas de recolha de dados é inevitável e a sua adequação pode ditar o curso da investigação. O professor-investigador serve-se de técnicas

e instrumentos de recolha de dados diversos, que permitem registar a sua atividade, limpa de dados acessórios, esperando que, à luz de um distanciamento, produza uma reflexão analítica sobre essas mesmas informações recolhidas (Latorre, 2003). Para este autor, existem três categorias distintas de recolha de informação: técnicas de observação; técnicas de conversação; análise de documentos.

Durante o Estágio, recorreremos, de forma alternada e sempre que se mostrou pertinente, às categorias expostas anteriormente para recolha, registo e posterior avaliação dos acontecimentos observados. De forma sucinta, expomos cada instrumento e em que momento do Estágio foi utilizado.

### **3.1 Fichas de Observação**

Para a primeira fase do Estágio (aulas de observação estruturada), optou-se pela técnica de observação estruturada, isto é, “o investigador parte para o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que pretende observar” (Kumar parafraseado em Coutinho, 2019). Foram construídas fichas de observação com parâmetros previamente delineados – com o objetivo de reconhecer a estrutura da aula, a postura do professor cooperante e traçar o perfil social e técnico da turma – que permitiram uma recolha sistematizada e organizada da informação recolhida.

As fichas de observação serviram como um guião, orientando a atenção da professora estagiária para os aspetos pertinentes, naquele momento do Estágio. Como uma observadora externa, a professora estagiária assumiu uma observação não reativa, isto é, segundo Angrosino (2012), referido por Coutinho (2019, p.138), “(...) o investigador (...) não intervém na ação que está a observar (...)”.

### **3.2 Diário de Bordo**

O diário de bordo foi uma ferramenta fundamental para as fases de lecionação partilhada e autónoma e de outras atividades. Através de uma observação não estruturada, denominada também de observação naturalista (Coutinho, 2019), a professora estagiária deu entrada de várias notas de campo que permitiram um acompanhamento constante de todos os momentos do Estágio. Atendendo que a professora estagiária assumiu um papel participativo e influenciador do rumo dos acontecimentos, podemos afirmar que foi adotada uma observação participativa, conceito definido por Angrosino (2012), citado por Coutinho (2019, p.138).

Os diários de bordo, segundo Zabalza (1994) são documentos pessoais de registo dos pensamentos e ação dos seus autores. Veiculando a análise reflexiva, os professores ponderam sobre a sua prática profissional, produzindo correções e estímulos para uma

melhoria. O seu cariz pessoal, faz com que exista uma enorme diversidade de formatos e utilizações possíveis. O autor distingue três formatos. No **diário como organizador estrutural da aula** as entradas realizadas – horário e sequência das atividades – têm um carácter simplista, pouco interessante e informativo. No **diário como descrição das tarefas**, existe uma descrição, mais ou menos minuciosa, das tarefas realizadas por professores e alunos durante o tempo letivo. Normalmente, através desta tipologia de registo é possível compreender qual a dinâmica do grupo. Por último, no **diário como expressão das características dos alunos e dos professores** o foco está no sujeito que participa nas atividades pedagógicas. O lado pessoal prevalece sobre a atividade.

Da combinação dos diários centrados nas tarefas e dos diários centrados nos sujeitos, nasce a tipologia de diário misto, a qual dá “(...) azo a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores. “(Zabalza, 1994, p.111), motivos pelos quais foi optado pela professora estagiária. Toda a informação e considerações foram organizadas cronologicamente e por categorias por forma a facilitar o registo, a consulta, a análise e consequentes conclusões. O diário de bordo da professora estagiária resultou numa combinação de registos que promoveu a adaptação constante das estratégias pedagógicas de uma aula para a outra e da estruturação da composição coreográfica.

Tendo em conta o cariz colaborativo do projeto de Estágio e a forma como os diários de bordo conduzem e propiciam o pensamento dos seus autores, foi criada uma nova ferramenta que servisse o propósito de registo por parte da turma e do professor em simultâneo e que pudesse ser completado durante as aulas. Assim, em vez de um tradicional diário de turma – que iria exigir um tempo extra de trabalho fora das aulas, num ano em que os alunos já se encontravam sobrecarregados de atividades devido à situação pandémica atual, o qual apresentava-se como uma hipótese pouco apelativa e estimulante – criou-se o ‘Mapa Conceptual’, cuja finalidade era ser um objeto de registo sobre as propostas e decisões tomadas sobre a composição coreográfica elaborada durante a leção autónoma. Este foi elaborado ao longo de várias aulas e é composto por imagens, fotografias, registos e esquemas realizados pelos alunos e pela professora estagiária.

### 3.3 Registo Audiovisual

O registo audiovisual é uma ferramenta essencial e amplamente usada na investigação-ação, segundo Coutinho (2019, p.106): “(...) para além do papel e lápis, o gravador áudio e/ou a câmara de vídeo podem constituir preciosas ferramentas ao serviço do investigar.”. Por um lado, permitem reviver o que foi observado e analisar com mais pormenor, esclarecer dúvidas resultantes da observação e até mesmo, descobrir novos dados que em tempo real não foram assimilados ou tidos em conta. Por outro, serve como documento de prova.

No caso concreto deste Estágio, o registo audiovisual realizado aos longo da fase de lecionação autónoma, serviram também como um suporte fundamental para a escolha de material coreográfico, sua memorização e sua estruturação: “So capture and recording of the movement ideas for the composer to work on between rehearsals seems to be crucial if the composition is to steadily grow and flower.” (Smith-Autard, 2010, p.124). Mesmo tendo em conta os detalhes que se perdem nas filmagens e fotografias, estes registos permitem ao coreógrafo e bailarinos verem o que está a ser construído e de que forma está a ser construído (Burrows, 2010), tornando-se assim num apoio na tomada de decisões e na exatidão de correções dadas. A possibilidade de rever várias vezes os mesmos momentos, permite que o observador, neste caso concreto a professora estagiária e os alunos, reduza a observação tendenciosa e recolha mais informação, o que resulta numa análise mais compreensiva e real, isto é, menos influenciada por ideias pré-concebidas (Maslovat & Franks, 2008).

Os registos audiovisuais podem ser usados para aumentar a compreensão e a interiorização de estímulos sensoriais, de informação abstrata, tornando o feedback de professores e pares mais eficiente (Liebermann & Franks, 2008), isto porque, segundo Alves (2015), os alunos tomam consciência de aspetos das suas performances dos quais não tinham perceção, interligando as suas sensações internas e externas das suas atuações. Este alerta, transforma significativamente a autoperceção dos alunos e a sua objetividade (Alves, 2015).

No contexto de ensino-aprendizagem, incluir os alunos neste processo de visualização e análise dos registos audiovisuais e fotográficos, apresenta-se como uma prática essencial pois dota os alunos de uma maior capacidade de autoavaliação, de deteção dos pontos fortes e fracos e de mecanismos de autocorreção em performances futuras (Maslovat & Franks 2008, Liebermann & Franks, 2008), promovendo a autoestima, a autonomia e a capacidade de reflexão crítica.

### **3.4 Análise documental**

A análise de documentos, sejam estes oficiais, pessoais, ou naturais, traz à luz da investigação informações essenciais e de sustentação para a mesma. Pela seleção e análise de vários documentos pretendeu-se, segundo Cardoso, Alarcão & Celorico (2010) referenciados por Coutinho (2019, p.60), “situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema – o chamado estado de arte – e o problema que se pretende investigar”. Situação esta que criou uma boa rede de conhecimento teórico que suportou a execução prática do Estágio que nos propusemos desenvolver. Partindo do ponto de vista de Smith-Autard, a teoria é um mapa para a prática, clarificando e estruturando o processo de pensamento (2010).

### 3.5 Diálogos com outros professores

Ao longo de todo o Estágio foram valorizadas discussões e *brainstormings* com a professora orientadora, a professora cooperante e a coordenação pedagógica do Balleteatro. As informações resultantes foram registadas no diário de bordo da professora estagiária.

As conversas regulares com a professora orientadora serviram para debate de estratégias pedagógicas e para orientação na implementação do projeto de Estágio e posterior redação do mesmo.

Na escola cooperante, a professora estagiária foi mantendo contacto regular com a Professora Alexandrina (coordenadora pedagógica), por conversa ou por email, sobre normas e protocolos a seguir, funcionamento das aulas, horários e atividades, e quaisquer aspetos relevantes relacionados com as turmas lecionadas. Nesta troca de impressões, a professora estagiária foi tomando conhecimento do *feedback* dado pelos alunos ao diretor de turma. Para a dimensão prática do Estágio, foi favorecido o contacto direto com a professora Elisabete Magalhães (coordenadora do Curso de Dança do Balleteatro Escola Profissional e professora cooperante), mantido durante as diferentes fases do Estágio.

Igualmente importante, referenciam as duas conversas com a diretora Né Barros. A primeira, durante a reunião de apresentação da escola cooperante e da definição dos contornos do Estágio. Neste encontro, através da exposição feita pela diretora, a professora estagiária compreendeu quais os valores e missão do Balleteatro e de que forma o período de Estágio era encarado – um período de crescimento para a estagiária, tida como parte integrante da escola, durante o qual todos os recursos humanos e físicos estão disponíveis. A conversa aquando da apresentação da composição coreográfica resultante da implementação do projeto de Estágio, resultou numa troca de experiências contribuindo para a autoavaliação da professora estagiária.

Apesar do carácter mais informal de maior parte dos diálogos acima mencionados, todos eles foram determinantes para o processo em espiral da investigação-ação (ação – reflexão crítica), provocando mudança na postura da professora estagiária.

Pela combinação das técnicas de observação, resultantes de um posicionamento externo e/ou participativo, das técnicas de conversação e das técnicas de análise de documentos, a professora estagiária recolheu dados significativos que, analisados, levaram a uma mudança de comportamento, contribuindo para uma investigação-ação efetiva. Isto é, fazendo uso das palavras de Coutinho, “O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa prática.” (2019, p.364). Situação esta que resultou num Estágio transformador, munindo a professora estagiária de novos conhecimentos, técnicas e estratégias pedagógicas.

## 4. ESTÁGIO

No último capítulo, expomos a implementação prática do projeto de Estágio desenhado para os alunos do 11.º ano do Curso Profissional Intérprete de Dança Contemporânea do Balletteatro Escola Profissional. Indo ao encontro dos valores e ideais de igualdade, de diversidade de propostas pedagógicas e sensibilização e educação cultural defendidos pela escola cooperante, na primeira reunião entre a direção da escola, a coordenadora pedagógica e a professora estagiária, foi proposto que o Estágio fosse concretizado com as duas turmas de dança de 11.º ano. Após análise com a professora orientadora, a proposta foi aceite. Para efeito de redação do Relatório e garantindo o anonimato dos alunos, as duas turmas serão denominadas de Turma Y e Turma Z.

As diferentes etapas previstas no regulamento de Estágio – Observação Estruturada, Lecionação Partilhada, Lecionação Autónoma e Outras Atividades – desenrolaram-se ao longo do 2.º e 3.º períodos letivos. Por forma a integrar o Estágio no plano pedagógico da escola cooperante, em conjunto com a direção e a coordenação pedagógica, foi traçado um calendário (**apêndice A**). Tendo em conta o estado pandémico mundial, este foi sofrendo algumas alterações para permitir a realização de todas as atividades e tarefas de toda a comunidade escolar. Para todos os constrangimentos foram encontradas soluções em articulação direta com a direção pedagógica, assegurando que todas as etapas do Estágio fossem cumpridas com sucesso.

### 4.1 Observação Estruturada

Observação estruturada é a primeira fase do Estágio e prevê 8 horas de observação da turma atribuída. No presente Estágio, como já referido, o trabalho desenvolveu-se com duas turmas, tendo-se dividido o tempo de observação de forma equitativa por ambas. Esta fase foi levada a cabo durante seis aulas – três da turma Y e três da turma Z –, uma aula por semana para cada turma, perfazendo um total de 9 horas. Cinco decorreram durante os meses de fevereiro e março, em formato online devido ao confinamento obrigatório decretado pelo Estado tendo em conta a situação pandémica mundial. A última observação ocorreu em maio, já em regime presencial.

Durante este período de observação, o objetivo foi reconhecer a estrutura da aula e as metodologias de ensino utilizadas pela professora cooperante e as reações dos alunos, assim como, a relação entre professor e alunos e entre alunos, sem qualquer carácter de avaliação. De igual modo, pretendia-se traçar o perfil social, técnico e artístico da turma. Previamente, foi elaborado um documento com parâmetros predefinidos (**apêndice B**) por forma a guiar a professora estagiária e a permitir a redação estruturada e consistente das conclusões

retiradas da observação. Com base nos objetivos estabelecidos determinaram-se os seguintes parâmetros: objetivos da aula, estrutura e ritmo da aula, postura do professor cooperante, postura comportamental dos alunos, relação professor-aluno, relação alunos-alunos, capacidades técnicas/artísticas dos alunos, recursos utilizados para a realização da aula, análise conclusiva.

Como observadora externa, a professora estagiária nunca teve qualquer participação ou fez qualquer intervenção nas aulas observadas. Na primeira aula de cada turma, a professora cooperante apresentou a professora estagiária, tendo sido este o único contacto da professora estagiária com os alunos. Este facto foi acentuado pelo formato online das aulas, o qual retira a interação natural das diferentes pessoas presentes num mesmo espaço, algo expectável numa sala de aula, mas que não se verifica numa aula online. Este formato de aula, resultou numa observação com uma dimensão de distanciamento acrescida. A título ilustrativo das observações infra, no **apêndice C**, apresenta-se uma ficha de observação da turma Y. Através da observação das várias aulas (aqui consideramos apenas as aulas em formato online) foi possível recolher informação e traçar um perfil geral da turma e as estratégias pedagógicas utilizadas. Contudo, a veracidade e exatidão de algumas conclusões foram postas em causa, uma vez que o formato online condiciona algumas dimensões de uma aula de dança – como por exemplo a estrutura da aula, a qualidade da demonstração e execução física dos exercícios por parte de todos os intervenientes na aula, e as relações interpessoais – assim como as leituras feitas daquilo que está a ser observado, pois certos detalhes não são perceptíveis em vídeo, ainda mais, quando não há conhecimento prévio dos alunos que estão a ser observados numa aula em formato digital. A professora estagiária esperava colmatar estas dificuldades aquando o retorno às aulas presenciais.

As aulas tinham como objetivo proporcionar aos alunos um momento de manutenção e aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e artísticas adquiridos durante as aulas presenciais, por forma a manterem-se em forma e ativos durante o período de confinamento, dando continuidade ao trabalho. As aulas também serviram para a professora cooperante manter contacto de proximidade com os alunos, apoiando-os e motivando-os neste período particularmente desafiante.

Sempre considerando as restrições espaciais de cada aluno, a professora cooperante estruturou as suas aulas com três momentos distintos. O primeiro momento era composto por exercícios de aquecimento que visam trabalhar todas as articulações do corpo e as suas diferentes partes, preparando o corpo e mente para os restantes momentos. Os exercícios eram simples, facilitando o acompanhamento por parte dos alunos. A segunda parte da aula era dedicada a exercícios de cariz técnico, trabalhando posições paralelas e *en dehors*. De

aula para aula, os exercícios eram os mesmos ou pequenas variações eram introduzidas, promovendo uma evolução técnica por parte dos alunos e, em simultâneo, permitindo um desenrolar mais fluido da aula, que pelo seu carácter digital nunca é igual ao de uma aula presencial. O último momento da aula era composto por tarefas de improvisação e composição coreográfica fomentando a exploração de uma linguagem própria e o refinar das competências artísticas e expressivas e o pensamento divergente e criativo de cada aluno. Os exercícios denunciavam um encadeamento dentro da própria aula como de aula subsequentes e o ritmo era apropriado aos conhecimentos e capacidades dos alunos, permitindo-lhes tempo de reflexão, interiorização e assimilação.

Em todas as aulas, a professora cooperante comunicou sempre num tom tranquilo, com explicações claras e diretas do que era pretendido. Ao longo dos diferentes exercícios, guiava os alunos na sua execução, dando correções sempre que necessário, utilizando o reforço positivo. A postura atenta, confiante e disponível evocou um ambiente propício a uma aprendizagem saudável, efetiva e consistente. Paralelamente ao desenvolvimento das competências dos alunos, a professora cooperante privilegiou momentos de proximidade e/ou relaxamento, através de conversas e jogos distintos. Por um lado, desejava auscultar de que forma os seus alunos estavam a reagir a este momento de confinamento, e por outro lado, apoiá-los e motivá-los para ultrapassarem as dificuldades individuais e dar-lhes força para se focarem nos seus objetivos futuros, possibilitando um 'recarregar de energias'. Foi observável um respeito mútuo, que beneficiava o bom desenvolvimento das aulas.

Relativamente aos alunos, não foi possível tirar conclusões relativas a todos os parâmetros desejados – em particular sobre as relações alunos-alunos e a musicalidade – nem da forma exaustiva e detalhada que estava planeado, uma vez que as leituras feitas pela observação de uma aula online nem sempre permitem um entendimento 100% verdadeiro da realidade. Outros fatores que contribuíram para esta lacuna foram a pouca ou nenhuma interação que os alunos têm com o professor e entre si ao longo de uma aula online – excetuando nos momentos de conversa criados pela professora cooperante – e também a falta de condições de espaço e ambiente que alguns alunos disponham para realizar as aulas. Esta falta de condições ideais afetava a disponibilidade e motivação dos alunos. A tudo supramencionado, acresce o cansaço visível da escola online e das privações causadas pelo confinamento. No entanto, foi possível apurar que ambas as turmas eram trabalhadoras e disponíveis para todos os desafios. Na sua grande maioria, todos os alunos demonstraram uma atitude positiva e empenhada, procurando melhorar a cada aula. Era notório uma maior dedicação para o último momento da aula, o qual para além de promover o desenvolvimento de uma linguagem pessoal e o poder de tomar decisões – fatores de extrema importância na fase da adolescência, como relatado no capítulo um, no item 1.5 O Público-alvo – permitiam

uma mais fácil adaptação do movimento executado ao espaço disponível ou mesmo a transformação das condicionantes em oportunidades criativas. No conjunto das observações, foi possível determinar que, tanto a turma Y como a turma Z, apresentavam-se como um grupo heterogéneo, quer nas competências físicas como artísticas, fruto das diferentes oportunidades e formações do passado. Deduziu-se que determinados alunos teriam formação em técnica clássica e/ou contemporânea, enquanto que outros teriam feito um percurso em danças urbanas. Estes fatos foram apurados numa conversa entre professora estagiária e alunos numa fase posterior do Estágio.

Devido a ajustes no horário causados pelos confinamentos, a última aula de observação estruturada teve lugar no final de maio, em formato presencial, e foi lecionada por outra professora da escola cooperante. Uma vez que já existia um vasto trabalho realizado com a turma Z, esta observação teve como propósitos principais reconhecer e analisar outros métodos pedagógicos e formas distintas de estruturar uma aula de técnica contemporânea e constatar de que forma os alunos respondiam a uma professora diferente.

O ritmo dinâmico e desafiador da aula obrigou os alunos a estarem concentrados e disponíveis física e mentalmente. Este encadeamento fluído de exercícios não é possível de atingir numa aula online, impondo uma cadêcia mais pausada e com algumas quebras. A estrutura da aula foi consistente e a ligação entre os exercícios era óbvia. Num primeiro momento, a professora fez algumas considerações sobre a aula, passando rapidamente para os exercícios de aquecimento. O segundo momento da aula foi dedicado a exercícios técnicos, sendo que a componente acrobática de alguns deles funcionou como agente motivador para toda a turma. O último momento da aula foi destinado a um exercício de construção por parte dos alunos. Podemos assim afirmar, que as estruturas das aulas de ambas as professoras são semelhantes. A professora demonstrou fisicamente todos os exercícios e acompanhou todas as demonstrações de explicações verbais. Recorreu ao uso de imagética nos momentos de correções e elogiou os alunos sempre que estes demonstravam uma melhor execução do movimento. Os alunos mantiveram-se focados durante toda a aula, empenhados em cada repetição. Durante toda a aula, a professora estagiária notou uma energia e uma entrega geral que nunca tinha testemunhado.

A possibilidade de assistir a uma aula presencialmente, de uma posição de distanciamento, permitiu à professora estagiária aprimorar as impressões que tinha da turma e apreciar detalhes impossíveis de captar numa observação online. A proximidade física traz automaticamente uma maior capacidade de apreensão e compreensão do que se está a ver e de entender qual a verdadeira energia e emoção dos alunos. A ficha de observação pode ser consultada no **apêndice D**.

Partindo das observações, foi possível desenhar um perfil da turma, o qual foi aprimorado, retificado e individualizado na lecionação partilhada e, com mais profundidade, na lecionação autónoma. A dimensão relacional e a acuidade musical dos alunos, devido aos constrangimentos próprios de uma aula online, foram os parâmetros sobre os quais não se teceram conclusões, mas apenas suposições. A análise de uma aula em formato online, e sobretudo quando não existe conhecimento prévio dos alunos, levanta sempre algumas dúvidas sobre as conclusões. Por um lado, existem detalhes que se perdem ou não são de todo visíveis e perceptíveis – como é o caso da expressividade, da energia, da empatia, a título de exemplo –, por outro a disponibilidade mental, física, energética e espacial dos participantes não é igual a uma aula presencial, o que condiciona à partida a sua entrega. Não obstante, as deduções aproximaram-se do que foi induzido posteriormente com as restantes fases do Estágio.

#### 4.2 Lecionação Partilhada

A segunda fase do Estágio desenrolou-se tanto em formato online – três aulas durante o mês de março – como em formato presencial – duas aulas no mês de abril – numa frequência de uma aula por semana. Devido às alterações provocadas pela pandemia, o horário de vários módulos<sup>10</sup> sofreu alterações, impossibilitando que a lecionação partilhada ocorresse com ambas as turmas, resultando num total de 7 horas e meia e não 8 horas como previsto no Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança.

Apesar de apenas a turma Y ter tido aulas de lecionação partilhada, todos os exercícios propostos foram igualmente realizados com a turma Z, mas no início da lecionação autónoma, permitindo que todos os alunos tivessem as mesmas experiências. Por forma a facilitar a apresentação comparativa dos dados recolhidos, as respostas da turma Z das primeiras aulas autónomas, vão ser consideradas nesta secção.

Durante este período, a professora estagiária adotou pela observação participativa, uma vez que para além da observação naturalista, assumiu uma postura participativa e influenciadora em várias situações das aulas. Em todas as aulas, fez-se acompanhar do seu diário de bordo de tipologia mista, segundo as definições de Zabalza (1994), visto que este serviu para registar os planos de aulas e, ao mesmo tempo, a descrição das atividades realizadas e a forma como alunos e professores reagiram (exemplo dos dois tipos de entrada no **apêndice E** e **apêndice F**). Desta forma, no diário de bordo, como ferramenta da metodologia de investigação-ação, reuniram-se informações das tarefas e dos participantes,

---

<sup>10</sup> As diversas disciplinas estão organizadas em vários módulos ao longo do ano letivo.

possibilitando uma análise reflexiva transformadora de comportamentos (Coutinho, 2019; Zabalza, 1994).

Em conversa com a professora cooperante definiu-se um plano para as aulas partilhadas – a primeira parte da aula, dedicada ao aquecimento e alguns exercícios técnicos dos alunos, seria lecionada pela professora cooperante e a segunda parte ficaria a cargo da professora estagiária que deveria delinear os planos de aula conforme considerasse pertinente, tendo em conta o seu projeto. Para estas aulas, optou-se por se desenvolver exercícios e atividades que familiarizassem os alunos com a pintura abstrata e fomentassem um trabalho de aproximação à metamorfose de um estímulo visual num estímulo ideacional e posteriormente em movimento.

Partindo do tema do Estágio e dos seus objetivos gerais e específicos e em concordância com o programa da disciplina de Dança Contemporânea da Professora Elisabete Magalhães, foram definidos tópicos específicos e conteúdos programáticos e de movimento (expostos no **apêndice G**), os quais foram gradualmente inseridos e trabalhados durante as aulas partilhadas e autónomas, com vista a promover o desenvolvimento e crescimento pessoal dos alunos, quer como bailarinos quer como jovens adultos. Para cada aula foram selecionados os objetivos e conteúdos pertinentes, assim como para cada exercício dentro de cada aula.

Durante as aulas online, a professora cooperante manteve o estilo de aquecimento dado nas aulas assistidas durante o período de observação estruturada. Através de exercícios simples de acompanhar, promoveu o aquecimento dos vários grupos musculares e articulares permitindo aos alunos o despertar e preparar do corpo e da mente para o resto da aula. Nas aulas presenciais, a estrutura era semelhante, mas os exercícios propostos eram mais dinâmicos, com movimentos mais exigentes e desafiantes, aproveitando o espaço das salas para incorporar deslocações e grandes movimentações espaciais. Na segunda parte das aulas, a professora cooperante optou sempre por uma posição de observador externo, não participativo. Quando necessário, no final das aulas, discutiu aspetos organizativos e outros pontos pertinentes, estando, igualmente disponível, para apoiar e aconselhar a professora estagiária nas suas questões.

Durante as aulas online, cujo ritmo é sempre mais lento do que numa aula presencial, foram sentidas algumas dificuldades em executar todos os exercícios definidos ou dedicar o tempo desejado a cada exercício, pois as falhas técnicas ou as condições de alguns alunos não eram as ideais. Nas aulas presenciais, o ritmo foi mais fluido, mas considerando que os alunos estavam a realizar pela primeira vez este tipo de trabalho, a professora estagiária optou, na grande maioria das vezes, por dar mais tempo aos alunos em cada exercício, do que cumprir todos os exercícios planeados. Foi dada primazia à descoberta dos alunos, o que

requer tempo e acompanhamento. Suportando esta descoberta, nas aulas presenciais, a professora estagiária optou sempre por se movimentar pelo espaço enquanto os alunos respondiam às tarefas lançadas, estando próxima e sempre disponível para esclarecer dúvidas e guiar os alunos a encontrar as melhores soluções, ou seja, tal como defender Lavender (2006) desempenhando o papel de mentor, aquele que coloca questões ajudando a pensar para descobrir novos caminhos e encontrar soluções. Esta proximidade física facultou a leitura das expressões dos alunos, que possibilitou um entendimento mais real das suas reações, relações interpessoais e das suas capacidades técnicas e artísticas.

Na primeira aula partilhada, a professora estagiária partilhou o seu percurso académico e profissional e apresentou o seu projeto de Estágio, descrevendo as várias fases e qual o papel dos alunos em cada uma delas. Estabelecendo o seu trabalho direto com os alunos, fez uma contextualização teórica do início século XX em termos sociais, económicos e culturais e de que forma este clima promoveu o aparecimento da arte Abstrata, submergindo posteriormente numa exposição sobre a pintura abstrata lírica e geométrica. Para esta segunda parte teórica, apoiou-se numa série de imagens de vários pintores – Kandinsky, Malevitch, Mondrian, Nadir Afonso, Vieira da Silva e Amadeo Souza Cardoso –, previamente selecionadas e compiladas, por forma a ser possível partilhá-las na aula online. Estas imagens para além de ilustrarem e exemplificarem o discurso da professora estagiária, funcionaram como um meio para cativar e prender a atenção dos alunos, que mais facilmente se perde no formato online.

Para estímulos visuais selecionaram-se obras de Vieira da Silva e Nadir Afonso, os dois artistas portugueses cuja vida e obra foram resumidas nos pontos 2.1.2 e 2.1.3 do presente relatório. Estas obras impulsionaram uma exploração da história cultural portuguesa, fator determinante para a sua escolha como explanado no subcapítulo 1.6 Motivação e Pertinência, como possibilitaram uma primeira abordagem ao trabalho que se pretendia desenvolver em aulas futuras, prevendo a construção de uma composição coreográfica – uma Pintura em Movimento. Isto é, os quadros foram analisados e as interpretações foram transformadas em movimentos e, em algumas aulas, em frases coreográficas. As leituras das obras escolhidas foram orientadas pela professora estagiária, segundo diferentes premissas – interpretação livre, interpretação das cores ou interpretação das formas – em aulas separadas.

O **primeiro estímulo visual** a ser trabalhado foi a pintura de **Vieira da Silva** intitulada de *Paris, La nuit* de 1951 (**apêndice H**) em aula online. Esta obra foi analisada de forma livre, ou seja, os alunos foram convidados a observar atentamente a tela e depois partilharem o que sentiam ou para que situação aquela imagem os remetia. Não querendo influenciar as leituras dos alunos, a professora estagiária só fez a apresentação do quadro e da sua autora no final da aula. Contudo, algumas das leituras foram exatamente ao encontro da ideia de Vieira da

Silva. As interpretações foram diversas, umas remetiam para situações/espacos concretos – por exemplo uma cidade à noite, uma sala de espelhos, um café pouco iluminado, um labirinto, festas populares, estar dentro de água – enquanto que outras centraram-se nas emoções que o quadro transmitia – tranquilidade, euforia, força, medo, confusão para enumerar alguns. Após a troca de ideias, os alunos foram desafiados a improvisar sobre as suas ideias ou as ideias dos colegas, acompanhados por música minimalista selecionada pela professora estagiária, que tinha como objetivo criar um ambiente sonoro e não ser um estímulo. Num segundo momento, os alunos foram divididos em dois grupos – o grupo improvisador e o grupo observador – permitindo que os alunos observassem o trabalho desenvolvido pelos colegas. Logo após, e antes de os grupos trocarem de funções, era promovido um momento de reflexão, análise e partilha do observado. Este momento de aprendizagem pela visualização é de extrema importância, tal como referido por Smith-Autard:

Performers do not become excellent in vacuum, however. They need models, examples of good practice to aspire towards - not to copy but to come to appreciate and learn from so that they may apply similar techniques or principles to their own performances (2010, p.183)

Através da visualização dos seus pares, os alunos inspiram-se, absorvem novas formas de executar e utilizar movimentos, descobrem novos movimentos, inovando as suas capacidades performativas, criativas e apreciação artística.

A dinâmica grupo improvisador/grupo observador foi muito utilizada ao longo das várias aulas de lecionação partilhada e autónoma. Entendeu-se que era um método que permitia que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de observação, de atenção, de reflexão, de avaliação e de expressão oral. De igual forma, ao longo destes exercícios, foram promovidos momentos semelhantes às diferentes fases de um processo de composição coreográfico, tendo em conta os métodos dos autores referidos no enquadramento teórico (capítulo dois), familiarizando os alunos com os princípios e metodologias que iriam ser propostos nas aulas autónomas para a concretização de um objeto coreográfico.

Os discursos sobre a resposta de improvisação dos colegas foram sempre feitos num tom cuidado e maduro, ressaltando melhorias ou diferenças na qualidade e estilo de movimentos propostos. Em alguns casos, os alunos criaram histórias completas – com princípio, meio e fim – a partir das improvisações observadas. Noutros, falaram apenas das emoções que pareciam retirar da performance dos colegas.

Comparativamente, a expressão oral da turma Z era mais detalhada, pessoal, revelando uma maior valorização ‘do outro’ do que a da turma Y. Em termos físicos, os alunos da turma Y mostravam-se mais confiantes nas suas propostas e, talvez por isso, as suas propostas

fossem mais arriscadas. Em ambas as turmas, o esforço e empenho era visível, o que resultou, na sua generalidade, em respostas criativas, visualmente interessantes, com uma grande liberdade de movimentos. Com o passar das aulas, a professora estagiária foi conhecendo a linguagem corporal de cada aluno, uma voz própria, uma identidade. As condicionantes causadas pela falta de espaço de alguns estudantes, forçou-os a encontrar soluções inovadoras e qualidades de movimentos que noutras circunstâncias não teriam acontecido.

*Red Houses* de 1963, da mesma pintora, foi a pintura escolhida para **segundo estímulo (apêndice H)**. Desta vez, os alunos tinham de focar a sua atenção apenas nas cores da pintura e escolher um ou mais emoções/sentimentos/estados de espírito. As cores que mais despertaram a atenção dos alunos foram as cores quentes, nomeadamente vermelho e laranja; as menos referidas foram o bege e o verde. Em relação às emoções, ambas as turmas apresentaram várias opções como tranquilidade, confusão, alegria, tristeza, raiva e serenidade. A turma Z demonstrou alguma dificuldade em concentrar-se apenas nas cores, fazendo referência e a ligação das emoções a situações concretas.

Em ambas as turmas a exploração física desenrolou-se com o mesmo encadeamento. Inicialmente, os alunos experimentaram diferentes emoções/sentimentos/estados de espírito, alternando entre eles sempre que sentissem necessidade. Numa segunda fase, tiveram de escolher apenas duas e improvisar separadamente sobre cada uma. Muitos dos alunos utilizaram a música selecionada pela professora estagiária como um estímulo auditivo para a escolha da emoção/sentimento/ estado de espírito a ser trabalhado. Deste facto, surgiu a ideia de propor uma tarefa de improvisação sem música, que foi realizada posteriormente. Tanto na turma Y como na turma Z, a exploração nunca levou a emoção/sentimento/estado de espírito a um extremo, tendo sempre ficado numa zona fisicamente confortável. Desta forma, a professora estagiária optou por trabalhar as emoções como estímulo base, sem referência a qualquer pintura, nas aulas consequentes. Para tal, fez uma exposição teórica sobre as **emoções básicas**. Com base nessa informação, os alunos foram desafiados a escolher e a explorar fisicamente duas emoções/sentimentos/estados de espírito, em graus de intensidades diferentes, e posteriormente a construir uma frase coreográfica de dezasseis movimentos, onde combinassem o binómio de emoções escolhidas, como entendessem adequado. A professora estagiária não sentiu necessidade de impor regras para a construção da frase coreográfica, uma vez que a exploração prévia tinha sido rica e diversificada. A maior parte dos alunos mostrava-se confortável com este tipo de trabalho. A primeira parte de exploração foi acompanhada de música, a segunda parte de pesquisa, construção e partilha com a turma foi realizada sem música.

Não sendo comum, em ambiente escolar, improvisar sem música, pareceu-nos pertinente e relevante saber o que a ausência de música tinha provocado. Alguns alunos partilharam que o trabalho sem música tinha sido uma experiência muito desafiadora, mas que tinha permitido uma maior concentração nas emoções, pois eram o único impulso que tinham para a pesquisa. Para outros alunos, a ausência de música tornou-se num obstáculo, pois quando se encontravam bloqueados, perdidos sempre nos mesmos movimentos sem saber de que outra forma explorar a emoção/sentimentos/estado de espírito, não tinham mais nenhum estímulo que os ajudasse a encontrar outro caminho. A música, para estes alunos, funciona sempre como uma 'muleta' nos momentos de improvisação/composição coreográfica. Contudo, nestas aulas, o uso de música nunca teve como objetivo ser o estímulo para a criação e exploração de movimento, pois esse era o papel das pinturas partilhadas ou das emoções escolhidas. Quando presente, a música tinha como propósito criar um ambiente sonoro, isto é, os alunos dançavam com música e não para a música (Kirsh et al., 2010).

**A última pintura** estudada, antes do início do trabalho sobre Mondrian, foi uma obra de Nadir Afonso – A Cidade dos Príncipes de 1999 (**apêndice I**). Este estímulo visual serviu como ponto de partida para a construção de microestruturas individuais e a pares. Assim, a obra foi analisada e discutida várias vezes em diferentes aulas, fazendo com que novas leituras fossem aparecendo e algumas ideias ganhassem detalhes. Para a turma Y, isso significou, que o trabalho foi iniciado na leção partilhada e continuado na leção autónoma. Inicialmente a professora estagiária pediu aos alunos que observassem a obra atentamente e a interpretassem livremente, expressando aquilo que despertava a sua atenção naquela imagem cheia de elementos distintos, cores e movimento. Depois de partilhadas as várias leituras, emoções/sentimentos e cenários imaginados pelos alunos, a professora estagiária pediu que se concentrassem apenas nas formas – as linhas retas e curvas, com diferentes espessuras, cores, direções, relações entre si e intensidade. Alguns alunos comentaram que o seu olhar era captado por determinadas linhas curvas, enquanto que outros por linhas retas, uns destacavam as linhas no fundo do quadro, enquanto que outros se referiam às linhas mais próximas do observador. As linhas retas e curvas foram a base para o trabalho de improvisação e composição, ou seja, os alunos tiveram de transpor a ideia e a forma destas linhas para os seus corpos e movimentos.

Numa primeira abordagem, os alunos foram convidados a explorar as linhas retas com partes isoladas do corpo. Numa improvisação guiada, a professora estagiária conduziu os alunos a desenharem linhas retas com a cabeça, seguindo-se a parte superior do tronco juntamente com braços e ombros, depois as ancas e por fim com as pernas. Após um tempo de experimentação com cada secção do corpo, os alunos realizaram esta pesquisa com o corpo todo em simultâneo. O desenho das linhas podia acontecer no corpo ou com o corpo

pelo espaço. A mesma procura foi posteriormente realizada com linhas curvas, começando igualmente, por partes separadas do corpo até chegar ao corpo na sua totalidade. Este exercício foi repetido em diferentes aulas, obrigando os alunos a saírem da sua zona de conforto e dos seus movimentos habituais.

Numa das aulas, a professora estagiária utilizou os últimos minutos da aula para realizar um relaxamento, ao som de *Alina* de Arvö Part, permitindo aos alunos acalmar a sua respiração e a tensão muscular e que facilitasse uma melhor compreensão e apreensão do exercício realizado. Convidou os alunos a fecharem os olhos, a ouvirem a música, a deixar o peso do corpo dominar os seus membros e a revisitarem mentalmente o trabalho anteriormente desenvolvido, podendo acrescentar impressões físicas mínimas. Alguns momentos depois, solicitou aos alunos que se sentassem e partilhassem as suas conclusões. Visivelmente mais tranquilos e disponíveis, as ideias com que todos concordaram, e aqui ponderamos as respostas de ambas as turmas, foram que a movimentação por linhas retas é mais difícil de alcançar; isolar completamente as partes do corpo é muito desafiante e praticamente impossível; ao longo da improvisação, apercebiam-se que misturavam linhas curvas na improvisação das retas e vice-versa. Os alunos partilharam que tinham sentido que este exercício de relaxamento tinha sido benéfico, não só para atingir alguma tranquilidade como para ganharem consciência do resultado da tarefa de improvisação realizada.

Na aula seguinte, partindo da experimentação realizada, os alunos foram desafiados a criar uma frase coreográfica com cinco elementos retos e cinco elementos curvos (a planificação detalhada do exercício pode ser consultada no **apêndice J**). Numa primeira fase, os alunos selecionaram os elementos e partilharam-nos com a professora estagiária, que ia levantando algumas questões aquando o seu visionamento, fazendo com que os alunos questionassem o seu trabalho e tomassem decisões. Quando os dez elementos estivessem selecionados e interiorizados, os alunos partiram para a sua combinação numa frase coreográfica. Esta microestrutura deveria obedecer a cinco premissas – a ordem dos elementos é livre, no entanto não podem ter as mesmas zonas do corpo seguidas; uma das transições tem de usar o chão; outra tem de incluir um salto; outra tem de usar o corpo todo; as transições têm de originar três mudanças de direção. No início, alguns alunos, sobretudo na turma Z, sentiram-se perdidos com as premissas impostas. Recorrendo à demonstração física sustentada num discurso simplificado e direto, a professora estagiária esteve sempre disponível para esclarecer todas as dúvidas e apoiar todos os alunos ao longo deste processo. A demonstração física revelou-se especialmente útil na explicação deste exercício.

As propostas, em ambas as turmas, foram diversificadas em conteúdos e de forma geral, iam ao encontro de tudo o que tinha sido pedido. Ao longo do trabalho sobre A Cidade

dos Príncipes, os alunos revelaram uma atitude bastante positiva, mostrando empenho e interesse pelo tema.

As aulas de lecionação partilhada possibilitaram o primeiro contacto direto entre a professora estagiária e os alunos da turma Y. Mesmo em formato online, foi possível começar a construir uma relação de proximidade, confiança e respeito.

Pelo conjunto das contextualizações teóricas e dos exercícios dados, facultou-se um aproximar às artes plásticas, em especial à pintura abstrata nacional. Neste estilo de pintura, as ideias são expressas através das relações e tensões criadas pelos elementos abstratos na tela, que pela sua dimensão não figurativa colocam o observador (os alunos) perante algo irreconhecível (Aviv, 2017). Assim, a relação entre tela e observador é feita de forma subjetiva, uma vez que depende das vivências e experiências do observador e até mesmo da comunidade onde este último está inserido. É nesta subjetividade que vive a grandeza da abstração (Aviv, 2017). Esta multiplicidade de interpretações torna-se uma mais-valia, quando estas são o estímulo primeiro para criação, uma vez que levam os alunos, em primeiro lugar, a questionar-se sobre o que veem e o que é que isto os faz sentir, permitindo uma autodescoberta, e, em segundo lugar, como é que vão incorporar e tornar físicos e reais os conceitos abstratos, o que os desafia e os faz crescer como bailarinos. Segundo Moffett (2012), estudar uma arte, neste caso dança combinado com pintura, provoca uma aprendizagem ao nível do pensar.

Através das várias tarefas, os alunos familiarizaram-se com a análise e utilização de um estímulo visual (a pintura abstrata) como impulso para criar movimento e desenvolveram as suas capacidades de atenção e reflexão. Os momentos de diálogo orientados pela professora estagiária, que aconteceram depois de vários exercícios de improvisação realizados em grupos (grupo improvisador/grupo observador), obrigaram a uma introspeção, a qual fomentou um melhor entendimento do corpo – quer pela perceção do que acontece no próprio corpo, quer pela visualização do que acontece noutros corpos – e pela sua verbalização uma maior consciencialização dessa perceção. Combinando tarefas práticas com a prática de refletir sobre essas mesmas tarefas, permitiu que os alunos demonstrassem a sua habilidade criativa e revelassem uma individualidade clarividente (Moffett, 2012).

Os alunos da turma Y, confidenciaram que nunca tinham utilizado a pintura como estímulo para a criação e, que apesar de o processo – interpretar uma obra de arte, relacionar com os sentimentos que produz no observador, partilhar com a turma e transformar essa informação em movimento – ser bastante desafiante estava a ser um trabalho muito interessante, diferente e desafiador. As atividades propostas permitiam também que cada um

encontrasse novas formas de pensar e de se movimentar, desenvolvendo novas competências e ferramentas. O trabalho levado a cabo com a turma Z foi mais moroso, possivelmente, porque alguns dos elementos da turma não se sentiam confiantes com as suas propostas criativas – hesitando muito na escolha dos movimentos e da sequência – e pelo cansaço físico e mental com que chegavam às aulas em que este trabalho foi desenvolvido.

Deste primeiro contacto entre professora estagiária e alunos, resultou um entendimento mais apurado da turma e das capacidades individuais de cada elemento, permitindo uma melhor adaptação dos exercícios propostos. Aos alunos possibilitou que estes contactassem com outras metodologias pedagógicas, outras propostas criativas e conhecessem a professora estagiária numa interação direta.

### **4.3 Lecionação Autónoma**

A lecionação autónoma apresentou-se como a penúltima fase do Estágio, onde se cumpriram e materializaram os objetivos gerais e específicos delineados para este projeto. Promovendo a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança, amplificou-se o conhecimento sobre os princípios e processos de composição coreográfica e potenciou-se a exploração e o desenvolvimento de um estilo próprio de movimento nos alunos, num ambiente colaborativo.

As aulas de 1 hora e 30 minutos, decorreram entre os meses de abril e maio, numa frequência de duas vezes por semana para cada turma, salvo exceções pontuais devido a condicionantes provocadas pela pandemia. No total, a lecionação autónoma contabilizou 41 horas. No início do mês de abril, a escola cooperante encontrava-se num regime de funcionamento misto, isto é, algumas das aulas aconteciam em formato presencial, enquanto que outras continuavam a decorrer online. Este regime misto originou que quatro aulas – duas da turma Y e duas da turma Z – fossem lecionadas em formato online. As restantes aulas foram em formato presencial.

Os planos de aulas foram construídos respeitando uma estrutura equilibrada, que previa e possibilitava uma ligação com as aulas seguintes. Cada aula tinha por base três momentos distintos, mas complementares: aquecimento; desenvolvimento; conclusão. Estes eram compostos por vários exercícios. O aquecimento era composto por exercícios de movimentação pelo espaço, com um cariz mais livre e pessoal, sempre realizados sob as orientações e exemplo da professora estagiária. Esta primeira parte da aula era concebida para promover a concentração, o aquecimento do corpo e a predisposição física e mental para as restantes partes da aula. Nalgumas aulas, foram acrescentados alguns exercícios de

carácter técnico, como *pliés*, *battements tendus*, deslocações/diagonais e saltos. A parte de desenvolvimento da aula foi direccionada para a exposição de conteúdos teóricos – os quais eram apoiados por visionamento de imagens, livros ou vídeo – análise, interpretação e discussão de obras de arte; exercícios de improvisação e exploração de movimento; exercícios de composição coreográfica com vista à criação de microestruturas individuais ou a pares e seu aperfeiçoamento; apresentação das microestruturas aos colegas e posterior discussão; e, sempre que necessário, era efetuado o registo audiovisual das microestruturas realizadas. A conclusão das aulas pretendia ser um momento de revisão física e/ou mental. Os exercícios propostos adivinhavam um relaxamento revisitando o início da aula num ritmo mais calmo ou através de momentos de diálogo onde era incentivado a troca de ideias sobre o trabalho desenvolvido.

Na primeira aula autónoma presencial, provocou-se uma conversa com os alunos para conhecer o seu percurso e quais os seus interesses e planos para o futuro. Considerou-se que a presença física no mesmo espaço, ajudaria na criação de uma relação empática e verdadeira. Este momento de partilha contribuiu para a consolidação de uma relação de respeito, cuidado e proximidade. As conversas ocuparam mais tempo do que o previsto, pois os alunos revelaram-se genuinamente interessados em partilhar a sua história e os seus planos. A professora estagiária optou por não os apressar, pois considerou que esta partilha era fulcral para a construção de uma relação saudável que fosse ao encontro dos seus valores pedagógicos, respeitando o ritmo do discurso dos alunos e dando-lhe a importância e atenção merecida. Foi curioso descobrir que, na turma Y, os percursos eram bastante distintos, sendo que a maior parte dos alunos possui experiência em danças urbanas e apenas alguns tiveram formação em técnica clássica e/ou contemporânea ou dança criativa. Nem todos têm como objetivo prosseguir uma carreira profissional como bailarinos. Esta conversação, para além de permitir que a professora estagiária conhecesse melhor os alunos, os próprios alunos descobriram novos factos sobre os colegas, com quem convivem e trabalham desde o ano letivo anterior. Na turma Z, a maior parte dos alunos teve contacto com a técnica clássica e contemporânea pela primeira vez no 10.º ano e a maior parte dos alunos contactou com danças urbanas. Alguns alunos pretendem continuar os seus estudos fora do país após a conclusão do 12.º ano, outros pretendem continuar a dançar de forma não profissional e seguir uma carreira académica, como psicologia ou criminologia.

Deparando-se com o facto de alguns alunos não aspirarem uma carreira profissional como bailarinos, a professora estagiária questionou-os sobre o que os tinha levado a escolher uma escola profissional de dança. As respostas incidiram principalmente no facto da oferta ser diversificada e ali terem a possibilidade de manter uma estreita ligação às artes performativas. Alguns alunos partilharam que, antes de ingressar no Balletteatro já tinham

frequentado uma 'escola de ensino regular', mas que não se identificavam com o tipo de ensino. Terminar o secundário em estreita relação com uma arte, neste caso particular a dança, apresentava-se como uma mais-valia. Consideravam que o percurso no seio de uma escola artística seria mais enriquecedor e estimulante, propício à promoção de uma identidade própria, de um pensamento divergente e criativo e de valores sólidos e estruturais para qualquer tipo de carreira.

Ao longo do mês de abril, o trabalho focou-se no quadro *A Cidade dos Príncipes* (1999) de Nadir Afonso, dando continuidade às atividades iniciadas durante a leção partilhada, no caso da turma Y, pois como referido anteriormente, a turma Z não teve leção partilhada, passando da observação estruturada diretamente para a leção autónoma. No entanto, as propostas de exercícios foram as mesmas, havendo sempre espaço para a sua adaptação à dinâmica de cada turma.

Numa primeira fase, continuou-se o trabalho sobre a frase individual retas e curvas. Existiu um aprimorar dos movimentos, um refinar dos detalhes e das transições. Quando as aulas passaram a ser presenciais, sentiu-se a necessidade de adaptar as primeiras propostas ao espaço das salas de aulas, consideravelmente maior do que aquele que os alunos dispunham em casa. A amplitude dos movimentos também foi trabalhada. Foi notório que a apropriação do espaço foi mais bem conseguida com a turma Z, talvez por o trabalho da frase individual retas e curvas ter sido iniciado logo no espaço escolar.

Paralelamente, e por forma a criar alguma alternância e dinâmica nas aulas, os alunos foram desafiados a desenvolver um dueto. O trabalho a pares suscitou grande entusiasmo nos alunos das duas turmas. Todas as fases e exercícios relacionados com o dueto foram executados com empenho, proatividade e uma atitude positiva.

O estímulo visual foi, novamente, **A Cidade dos Príncipes**. Desta vez, a pintura apresentava uma quadrícula (**apêndice I**). Cada par deveria escolher um quadrado e a partir dos elementos abstratos presentes nesse quadrado escolher uma ou duas emoções/sentimentos/estados de espírito que serviriam de impulso base para a criação do dueto. A plasticidade do movimento deveria partir da qualidade encontrada na exploração individual de retas e curvas. Os alunos formaram os pares de forma autónoma, alguns dos quais expuseram relações de amizade inesperadas.

Numa primeira abordagem, os alunos foram desafiados a improvisar em pares tendo em conta o exposto anteriormente, imaginando-se num jogo de pergunta/resposta. Grande parte dos pares escolheu trabalhar duas emoções, o que lhes possibilitou uma maior liberdade. Após a primeira improvisação em dueto, a professora estagiária incluiu no momento de aquecimento da aula exercícios que fomentassem a interação e a criação de relações,

focando-se muito na ideia de estabelecer verdadeiro contacto visual com ‘o outro’, algo que notou que os alunos tinham alguma dificuldade. Nalguns destes exercícios, ao mesmo tempo que se deslocavam de uma ponta da sala à outra, os alunos tinham de manter uma relação, que se podia concretizar de diversas formas – só pelo olhar, através do toque, da manipulação. A professora estagiária usou a ideia de os alunos manterem uma conversa, a qual podia exprimir diferentes emoções, ou seja, podia ser uma conversa alegre, amigável, enfadonha ou uma discussão. Foram exercícios bem acolhidos por ambas as turmas, que surtiram efeito nas relações durante os duetos. Apesar de as respostas nas duas turmas terem sido positivas, as da turma Y foram mais criativas e distintas, sendo que a maior parte dos pares criou uma relação extra com a música desencadeando momentos de carácter humorístico ou bastante intensos. Ao longo da construção do dueto, que ocorreu em duas aulas, os alunos de ambas as turmas mostraram-se ativamente envolvidos, trabalhando com afinco, demonstrando dedicação e prazer na atividade. A professora estagiária optou por uma posição ativa, circulando pela sala, disponível para ajudar. Foi visualizando atentamente as diferentes propostas, por vezes de uma posição de distância sem interferir, outras de uma relação de proximidade tecendo alguns comentários que permitissem os alunos irem mais além.

Durante o trabalho a pares, a professora estagiária teve oportunidade de observar e testemunhar o bom ambiente que existe nas duas turmas e a forma como os alunos se apoiam e cuidam uns dos outros. Este trabalho potenciou o desenvolvimento de uma série de capacidades sociais como a expressividade oral, a entreaajuda, a gestão de diferentes opiniões, fazer cedências, estar disponível para experimentar as ideias do outro e a confiança, desenvolvendo assim as relações interpessoais. Em termos técnicos e artísticos, permitiu uma aprendizagem com os pares, promovendo uma maior sensação de proximidade, de igualdade e à vontade, fazendo com que ambos os elementos se desafiem mutuamente e se sintam mais apoiados para arriscar e a errar, o que leva naturalmente a uma maior diversidade de ideias.

Simultaneamente, o trabalho a pares e a estruturação de uma microestrutura iniciou, juntamente com alguns exercícios propostos na secção de aquecimento da aula, o ambiente colaborativo que se pretendia aquando da exploração e da construção da composição coreográfica com base nas pinturas de Mondrian, a Pintura em Movimento.

Antes de encerrar o trabalho realizado a partir da obra de Nadir Afonso, concebeu-se um exercício que levasse os alunos a revisitarem as suas frases individuais e o trabalho sobre as emoções desenvolvidas anteriormente. Desta forma, os alunos iriam escolher uma emoção com base numa música (estímulo auditivo) selecionada pela professora estagiária e adaptariam a sua frase individual retas e curvas a esta emoção. A manipulação da frase

poderia jogar com a repetição, através do desenvolvimento e variações do espaço (níveis, direções, percursos), da qualidade (ritmo, peso, dinâmica) e da relação (entre os vários movimentos, juntando repetições).

A influência da nova música não foi a esperada. Antecipava-se que a velocidade da execução fosse aumentar drasticamente, ou então que a raiva, ou frustração ou ansiedade fossem a emoção dominante. As alterações foram reduzidas – pequenas repetições de detalhes da cabeça ou mãos, ligeira aceleração no ritmo – não criando uma diferença impactante. Para os alunos atingirem o resultado esperado teriam necessitado de mais tempo de exploração e, possivelmente, fazer esta pesquisa com diferentes estímulos auditivos.

As gravações das propostas finais da **frase individual retas e curvas (apêndice K)** e dos **duetos retas e curvas (apêndice L)** aconteceram apenas nas últimas aulas do mês de abril, altura em que a professora estagiária se encontrava na posse de todos os Consentimentos Informados (**apêndice M**) devidamente assinados pelos Encarregados de Educação ou pelos próprios alunos, na situação de alunos maiores de idade.

Na primeira gravação, foi perceptível que os alunos estavam desconfortáveis com a ideia de registar o seu trabalho pois não se sentiam muito confiantes com as suas frases. A professora estagiária tranquilizou-os, e as gravações decorreram sem percalços e o empenho foi evidente. Numa aula posterior, foi feita a gravação dos duetos, sendo que desta vez os alunos já estavam mais confiantes.

A visualização das gravações, tanto das frases individuais como dos duetos, suscitou alguma resistência inicial por parte dos alunos. Nesse momento, a professora estagiária explanou porque é que era importante ver gravações de outros ou nossas, pois permitia termos uma perceção daquilo que tínhamos criado e de como tínhamos criado, de uma perspetiva exterior, mesmo sabendo que muitos detalhes e força se perdem nas gravações (Burrows, 2010). Saliendo também que era importante colocar-se no lugar do público e ver aquilo que o público vê. De igual forma, a visualização contribui para a criação de um olhar crítico sobre o próprio trabalho promovendo um crescimento pessoal, desenvolvendo a autoconsciência e autoperceção, que por sua vez promovem a autoestima (Alves, 2015). Neste momento, pela primeira vez, foi notório a frágil autoestima de alguns alunos, inclusive de alunos que pelo seu comportamento, pelo seu empenho e pela sua forma de dançar aparentam ser jovens seguros e confiantes das suas capacidades. No final das visualizações, os alunos desejaram fazer comentários sobre o seu trabalho e sobre o trabalho dos colegas. Alguns alunos reviram-se nalgumas apresentações dos colegas, fazendo comparações de estilos, linguagem e competências. Em ambas as turmas, os comentários realizados demonstraram atenção ao que estava a ser visualizado, cuidado na linguagem escolhida e

uma preocupação em salientar os aspetos positivos e o crescimento, evolução e transformação dos colegas, demonstrando sempre um cuidado com ‘o outro’. Pelos testemunhos e o tom usado, foi perceptível as competências analíticas e críticas de movimento, assim como o espírito de camaradagem que existe em cada turma.

Os momentos de visualização das gravações e posteriores comentários positivos de todos os agentes envolvidos favoreceram um autoconceito mais são e realista, pois, grande parte dos alunos, mostrou-se positivamente impressionado pelas próprias capacidades. Os trabalhos desenvolvidos demonstravam mentes e corpos cheios de potencial.

As aulas do mês de maio, foram dedicadas ao trabalho sobre Piet Mondrian – a contextualização teórica do pintor, à experimentação e exploração de movimento e à criação de uma peça com base em duas pinturas do referido artista.

Na primeira aula, foi realizada uma apresentação da vida e obra do pintor, para a qual foram utilizados livros, que circularam pelos alunos, e um pequeno documentário<sup>11</sup> que expõe a interpretação de uma pintura de Mondrian pelo músico Jason Moran. Os alunos de ambas as turmas estiveram atentos durante a exposição teórica. No entanto, na turma Y a curiosidade foi maior, fazendo com que os alunos colocassem questões sobre os pontos que a professora estagiária ia apresentando, criando-se um momento de diálogo e de troca de ideias dinâmico. O vídeo surtiu o efeito desejado, despertando um maior interesse por Mondrian e pelas diversas formas possíveis de manipular um estímulo visual para a criação.

Primeiramente, a professora estagiária explicou de que forma se iria desenrolar o processo de cocriação e o que era esperado dos alunos neste tipo de modelo de composição coreográfico. Tendo por base o modelo de ensino de Butterworth – *Didatic Democratic Spectrum*, exposto no capítulo dois –, em particular o processo três e quatro, era esperado um ambiente de colaboração, que combinasse o ‘ensino por demonstração’ e o ‘ensino democrático’. Desta forma, pretendia-se que todos os agentes do processo tivessem um papel ativo. À professora estagiária, que combinava o papel de piloto (processo três) e mediador (processo quatro), era esperado que lançasse tarefas geradoras de material coreográfico, que liderasse e negociasse com o grupo mantendo a consistência da composição, que desenvolvesse as macroestruturas, guiasse e apoiasse os alunos nas suas pesquisas de material, detendo o poder de decisão sobre o rumo da composição. Aos alunos, que assumiam o papel de contribuidor (processo três) e criador (processo quatro), pedia-se que respondessem de forma criativa e inovadora às tarefas produzindo material a ser incluído na

---

<sup>11</sup> The Museum of Modern Art (2019, dezembro 12). *This Mondrian painting is actually a jazz score* | Jason Moran | MoMA BBC | *The way I see it* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=05KLW-xsoxE>

composição, que memorizassem sequências de movimento e que contribuísse para a estruturação da peça. Da combinação destes dois processos, esperava-se que a composição coreográfica fosse um produto de autoria partilhada (Butterworth, 2004).

Os alunos, de ambas as turmas, demonstraram um verdadeiro interesse e entusiasmo com a ideia de construir um objeto artístico em grupo e de este conter secções – individuais e de grupo – de coreografia marcada.

O estímulo para a criação foram duas pinturas de Piet Mondrian – **Macieira em Flor** (1912) e **Broadway Boogie Woogie** (1942-43), incluídas no **apêndice N**. A primeira insere-se no abstracionismo lírico e a segunda no abstracionismo geométrico, mais concretamente no estilo desenvolvido por Mondrian o Neoplasticismo.

Da interpretação livre da obra *Macieira em Flor*, a turma deveria selecionar três emoções/sentimentos/estado de espírito representativos dessa análise coletiva, que seriam registados no ‘Mapa Conceptual’. Esses três conceitos abstratos seriam explorados fisicamente e serviriam como fio condutor entre as diversas secções da peça, definindo de igual forma o ambiente e as relações entre os bailarinos. Individualmente, cada aluno teria de criar uma microestrutura baseada nas formas alongadas, circulares, repetitivas da mesma obra. Esta microestrutura individual, foi o ponto de partida para a criação de uma frase de movimento de turma. Ambas as frases foram incorporadas na composição coreográfica.

O quadro *Broadway Boogie Woogie* foi utilizado como um mapa, servindo-nos como o princípio que nos ajuda a decidir que caminho seguir (Burrows, 2010). A trama representada através das cores – amarelo, azul e vermelho – e das não-cores – branco e cinzento – orientou a definição das deslocações, das direções espaciais dentro da peça coreográfica e da seleção dos figurinos.

Foi apresentado o conceito da ferramenta ‘Mapa Conceptual’ (explanado no capítulo três), que foi muito bem recebida pelos alunos. A sua implementação e utilização acompanhou todas as aulas de composição coreográfica, decorridas no mês de maio, que visavam a criação de um objeto artístico final. A professora estagiária colocava numa parede a tira de papel de cenário e disponibilizava canetas para os alunos se sentirem à vontade para registarem dados que considerassem significativos para a composição coreográfica. O uso livre e democrático por parte dos alunos foi reduzido. A maior parte das entradas foram feitas em momentos dedicados a esse propósito, com a orientação da professora estagiária. Os alunos serviam-se sobretudo das pinturas nele expostas, por forma a relembrar e a criar uma imagem mental mais nítida das pinturas (estímulos visuais). No entanto, mesmo que de forma mais reduzida do que o desejado, a ação de discutir e escrever sobre o que se está a criar fisicamente, ajuda no processo de reflexão e no autoconhecimento. A dimensão coletiva deste

objeto, e os diálogos que provocou a cada registo, consolidou a relação de professor-aluno e aluno-aluno, fomentando um sentimento de pretensa.

Este objeto de registo gráfico, acompanhou todo o processo, resultando numa compilação de ideias basilares para a composição, das pinturas que serviram de estímulo visual, de fotografias da exploração das árvores, de sugestões de músicas e das músicas selecionadas e de um esquema geral da composição. Confrontar a versão final dos dois 'Mapas Conceptuais' no **apêndice O**, onde se descreve o que foi explicado anteriormente.

Dissertamos, ora em diante, de como se desenrolou a criação de uma **Pintura em Movimento** com ambas as turmas, tecendo algumas considerações comparativas.

As pinturas a serem utilizadas como estímulo visual – *A Macieira em Flor* e *Broadway Boogie Woogie* – e a estrutura da peça foram pensadas pela professora estagiária e posteriormente definidas em conjunto com os alunos. As várias secções foram sendo trabalhadas em paralelo ao longo de algumas aulas. Com base num processo de ensino-aprendizagem, a criação de movimento e de frases coreográficas aconteceu através de dois processos – processo de improvisação e processo de transmissão de movimento, conceitos utilizados por Xavier (citado em Neto, Xavier e Fernandes, 2020). Pelos processos de improvisação promoveu-se uma procura espontânea de movimento como forma de resolução de problemas (Neto, Xavier e Fernandes, 2020), com premissas pré-definidas, apresentados pela professora estagiária. A transmissão de movimento possibilitou a partilha de movimentos entre alunos, que através da cópia, gerou uma frase de turma, que ulteriormente ganhou uma dimensão coletiva, através do encontro de uma força, dinâmica e fisicalidade comum à turma. Segundo Kirsh et al. (2010), com base no estudo desenvolvido sobre o processo do coreógrafo Wayne McGregor, a transmissão de movimento é o método mais rentável em termos de tempo, enquanto que a improvisação sob a forma de resolução de problemas exige tempo, mas gera e provoca maior inovação na criação de movimento. Desta forma, e segundo os mesmos autores, o coreógrafo deve dividir o seu tempo entre os diferentes processos, gerindo de forma equilibrada tempo e inovação, logo sucesso, combinação que se pretendeu equilibrar ao longo do Estágio.

As emoções/sentimentos/estados de espírito foram os primeiros elementos a serem definidos na implementação da ferramenta 'Mapa Conceptual'. A professora estagiária privilegiou uma posição de mentor, conferindo total liberdade de escolha e organização por parte dos alunos. As intervenções, em formato de questões e nunca como respostas acabadas ou soluções, tinham como objetivo dinamizar o diálogo entre os alunos, facilitar o

processo e fomentar o pensamento divergente. Ao longo da conversação entre alunos, apercebemo-nos quais as opiniões que mais tinham peso dentro de cada turma.

O processo na turma Y desenrolou-se com uma energia intensa, como é habitual na turma, mas facilmente decidiram que iriam trabalhar a **solidão**, o **egoísmo** e a **confusão**. Das improvisações decorrentes destes três conceitos, estabeleceram-se qualidades e características de movimento, que iriam ser utilizadas para delinear diferentes secções da peça: a) **solidão** traduziu-se em movimentos lentos fechados em si, trajetos sozinhos com olhar vazio; b) **egoísmo** manifestou-se em movimentos sincopados, na manipulação do outro com movimentos bruscos; c) **confusão** levou à proximidade dos corpos e ao seu contacto, a ausência de pausa e movimentos rápidos e enérgicos.

Na turma Z, o processo foi mais complicado, uma vez que os alunos não chegavam a um consenso. Para desbloquear o impasse, a professora estagiária, com base no exercício dos 'caminhares', pediu aos alunos que improvisassem sobre as duas emoções/sentimentos/ estados de espírito já escolhidos – **depressão** e **harmonia**. O momento de improvisação gerou movimentos, qualidades e dinâmicas muito interessantes. Retomando a análise do quadro, em poucos minutos, os alunos elegeram **fingimento** como a emoção/sentimento/estado de espírito a ser trabalhado. Da observação das improvisações, retiraram-se as seguintes conclusões: a) **depressão** resultou em movimentos lentos e fechados em si, muita utilização de braços; b) **harmonia** materializou-se em movimentos rápidos, movimentos mais amplos e intensos; c) **fingimento** deu origem à criação de duetos com movimentos oposto, ou movimentos lentos e contrastantes em amplitude.

A dificuldade sentida para a definição das emoções/sentimentos/ estados de espírito, foi fruto da falta de concordância dentro da turma, mas, principalmente, pela dificuldade que os alunos tiveram em identificar quais as emoções ou sentimentos que sentiam em relação às distintas interpretações do quadro. O desligar-se das imagens do quotidiano e pensar em emoções mostrou-se, nesta fase, uma tarefa árdua para estes alunos.

Um dos elementos presentes nas peças de ambas as turmas são as 'árvores', cuja ideia surgiu pela combinação de um momento espontâneo criado pelos alunos da turma Y durante a execução do exercício 'Caminhares' (**apêndice P**) e a pintura a Macieira em Flor de Mondrian. Durante a execução deste exercício, os alunos criaram um momento visualmente muito interessante, com uma dinâmica de construção curiosa, que no final resultou numa forma complexa e cativante, que de alguma maneira se assemelhava a uma árvore. Pela ligação criada entre estas duas dimensões – a pintura a Macieira em Flor e o momento criado pelos alunos –, estipulou-se que a imagem/forma da árvore, com os seus espaços cheios –

considerados por Mondrian como cor – e os seus espaços vazios – considerados não-cor – seria um elemento presente em mais do que um momento.

Foi desenhado um exercício (**apêndice Q**) para explorar e promover esta ideia de árvore, o qual foi sendo desenvolvido ao longo de várias aulas, por vezes como exercício de aquecimento, outras no momento do desenvolvimento ou então como conclusão da aula. Foram experimentadas diversas versões do exercício, por vezes articulando os três emoções/sentimentos/estados de espírito selecionados pelas turmas, com resultados distintos, durante os quais a professora estagiária ia monitorizando e guiando esta procura, de forma a desafiar os alunos para que estes conseguissem alcançar ‘árvores’ visualmente mais interessantes, imponentes e ‘vivas’. Em diferentes aulas foram feitos registos fotográficos, disponíveis para consulta no **apêndice R**, que ajudaram a definir o caminho das formas finais desejadas. Estas acabaram por ficar definidas pela combinação das formas definidas, com apoio nos registos fotográficos, e pelas posições espaciais dos alunos nos momentos imediatamente antes e depois durante a composição coreográfica, acontecendo quase de uma forma natural. Em ambas as turmas, a procura por estes elementos visuais procedeu-se com entusiasmo e dedicação. O trabalho em equipa foi encorajado e conseguido, promovendo o priorizar da posição ‘do outro’ em relação ‘à minha’, isto é, o aluno oferecer-se para servir de base de apoio para o colega conseguir realizar uma posição mais arrojada. As árvores construídas pelos alunos resultaram em ‘objetos visuais’ com presença, resultado direto de um esforço coletivo.

De forma igualmente franca, emergiram mais dois momentos, um em cada turma, que acabaram por ser incluídos no objeto artístico final. Na turma Y, esse momento, denominado de Manipulação, adveio do exercício com o mesmo nome (**apêndice S**), e da relação estabelecida com as improvisações das emoções, que deu origem a um momento de improvisação na peça final entre dois alunos. Um dos alunos manipulava o corpo do outro através do toque, como se o corpo do outro fosse um fantoche nas suas mãos. Os alunos que realizaram este momento, pelas diversas experimentações, acabaram por encontrar uma linguagem comum com uma carga energética forte e uma fisicalidade intensa. Na turma Z, numa das explorações de uma das emoções/sentimento/estado de espírito escolhidas, criou-se uma relação através de uma movimentação contrastante que ia ao encontro na perfeição com aquilo que a turma tinha definido que gostaria de transmitir com aquele emoção/sentimento/estado de espírito fingimento. Essa qualidade de movimento e a relação criada entre os dois alunos, foi mais tarde revisitada e incluída na peça.

As **frases individuais (apêndice T)** foram desenvolvidas a partir de improvisações realizadas tendo como estímulo a pintura Macieira em Flor. Desta vez, o impulso para a

criação deveria ser as formas curvilíneas da obra. Da fase de pesquisa de movimento, deveria resultar uma frase de oito movimentos, posteriormente justapostos numa microestrutura onde ganhariam um novo significado. Segundo Smith-Autard, é através da relação e fusão de elementos compatíveis que se moldam formas e objetos significativos (2010). Pela combinação dos diversos movimentos, era esperado que os alunos encontrassem uma frase única, construída pela sua interpretação das formas abstratas da pintura. Através do movimento, os alunos foram desafiados a envolver-se mais profundamente com o seu corpo e a materializar fisicamente as suas ideias abstratas.

A premissa dos oito movimentos levou alguns alunos a questionarem o que poderiam considerar como um movimento. A professora estagiária deu-lhes liberdade para decidirem individualmente que extensão teria cada movimento, sabendo de antemão, que isso poderia resultar em diferenças em termos de comprimento de cada frase. No final, as frases propostas por cada aluno acabaram por ter tamanhos semelhantes, com poucas exceções. Aquando a inclusão dessas frases no produto final, jogou-se com o ritmo de execução dos movimentos e a repetição para equilibrar as grandes diferenças.

Foi interessante apercebemo-nos que os alunos se empenharam entusiasticamente na resolução desta tarefa, criando uma ligação pessoal com o produto obtido. Na perspetiva de Wayne McGregor – referido no artigo *Choreographic methods for creating novel, high quality dance* (2010) – a resolução de problemas leva o bailarino numa busca de novas formas de se movimentar e expressar, ampliando o seu vocabulário e permite ao coreógrafo descobrir novas competências dos intérpretes. O movimento que advém desta metodologia acresce ainda uma maior intencionalidade, isto é, uma maior qualidade, afeto e emoção; é mais fácil de memorizar; e estabelece referências intelectuais que auxiliam a construção de outros materiais (2010). Situação esta que se constatou, com maior evidência na turma Y.

As frases propostas, em ambas as turmas, eram um reflexo autêntico da personalidade e experiências prévias de cada aluno, trazendo uma dimensão única e sincera às frases.

Terminadas as frases individuais, as quais foram gravadas para poderem ser acedidas pelos alunos e professora estagiária sempre que se mostrasse pertinente, iniciou-se o processo de construção de uma **frase de turma**. Para tal, cada aluno teve de selecionar dois movimentos, que foram igualmente gravados. Os movimentos escolhidos não deveriam incluir grandes deslocções, uma vez que iam ser realizados em duas filas com espaçamento reduzido (à semelhança da quadrícula presente no quadro *Broadway Boogie Woogie*), e de preferência não utilizar o chão.

Pela acumulação de elementos propostos pelos alunos, construiu-se a frase de turma. Cada aluno ficou responsável pela transmissão dos seus movimentos ao resto da turma e a esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Alguns alunos demonstraram grande capacidade na

explicação dos seus movimentos, revelando um grande entendimento físico e intelectual dos movimentos propostos. Esta segurança, resultou numa aprendizagem mais rápida e eficaz por parte dos colegas. A professora estagiária aprendeu as frases de ambas as turmas e esteve sempre presente para auxiliar nesta passagem de conhecimento.

À medida que a frase foi crescendo, foi possível verificar que alguns alunos mostravam algumas dificuldades em decorar a ordem dos movimentos, tornando difícil a assimilação dos detalhes e da dinâmica desejada.

A composição da frase de turma prolongou-se por várias aulas, demorando mais tempo a concluir do que o desejado. Em parte, porque o tempo necessário foi mal calculado à partida pela professora estagiária, que também se encontrava num processo de aprendizagem e descoberta. Por outro, pelas ausências de alguns alunos, quer por motivos de lesão, quer por estarem envolvidos noutros projetos da escola cooperante, quer motivos pessoais que os levaram a não estarem presentes. Estas faltas, na fase final do projeto, trouxeram algumas dificuldades para a conclusão da peça, sobretudo na turma Z, que se mostrou mais irregular em termos de assiduidade e também na disponibilidade mental para memorizar a frase individual e de turma, sendo muitas vezes necessário recorrer à gravação.

Ao longo da construção da frase de turma, foram realizadas várias gravações, por forma a que a professora estagiária pudesse rever o material e tomar decisões em relação aos elementos de ligação, ao uso do espaço e direções dos vários movimentos, à dinâmica entre outros aspetos. A gravação foi igualmente revista pelos alunos, mas sob um prisma de revisão do material concretizado.

O ritmo, as pausas, e os acentos da frase de turma, e igualmente da peça em si, foram encontrados em conjunto através de múltiplas repetições. Estas repetições, para além de contribuírem para um sentido de unidade e de objeto comum, permitiram uma melhor apropriação do material dos colegas, uma melhor memorização, um aprimorar dos detalhes e a interiorização das correções. Assim, pela repetição era esperado atingir algo sempre melhor, tal como afirma o poeta Manoel Brandão “repetir, repetir – até ficar diferente” (s.d.).

Com a aproximação das últimas aulas do Estágio, e considerando o ponto em que as composições coreográficas se encontravam, o projeto inicial para a Pintura em Movimento foi alterado. Os motivos que originaram esta necessidade foram vários: as contingências causadas pela pandemia, que resultaram em algumas alterações necessários de horários; o prolongamento de algumas tarefas de exploração de movimento (tanto nas aulas de leção partilhada como nas aulas de leção autónoma) por se considerar crucial dar esse tempo aos alunos beneficiando a experiência do processo em detrimento do produto final; e o facto de todos os intervenientes (alunos e professora estagiária) se encontrarem num

processo de pesquisa e aprendizagem, o qual vai sendo testado e definido à medida que acontece. Por conseguinte, a duração da peça, o número de secções e o envolvimento dos alunos na tomada de algumas decisões teve de ser repensado. Assim, foi elaborado um plano para cada turma, que combinava material produzido especificamente para a peça final, com material resultante de alguns exercícios realizados em aula e, com momentos de improvisação orientada. Antes da sua execução, o plano foi posto à consideração das turmas, que concordaram com as propostas.

A Pintura em Movimento da turma Y resultou da combinação das seguintes secções: entrada, frase individuais, árvore, frase de turma, manipulação, árvore, frase turma versão pessoal, final. A estrutura da Pintura em Movimento da turma Z era composta por: entrada, árvore, frase individual, fingimento, frase de turma, árvore.

Como elementos de **transição** entre as várias secções foram utilizadas deslocações que tiveram por base o exercício de 'caminhares' utilizado por múltiplas vezes ao longo das aulas. A qualidade, a dinâmica e as relações destes caminharos tiveram a sua origem nas três emoções escolhidas. Trazendo para o espaço a perpendicularidade do quadro *Broadway Boogie Woogie* – considerado o ex-libris dos princípios do Neoplasticismo descritos no capítulo dois – as deslocações só podiam acontecer em linhas retas e as mudanças de direção deveriam desenhar ângulos de noventa graus. De igual modo, os alunos deveriam escolher como frente para as suas frases individuais/turma as paredes da sala, posicionando-se paralelamente ou perpendicular uns em relação aos outros e imaginar que cada um dançava dentro do seu quadrado.

Importa salientar o uso do princípio de composição a **repetição**, ao qual recorreremos nas suas diversas valências. Na Pintura em Movimento, a repetição, tal como defende Smith-Autard (2010) adquiriu uma dimensão de **variação** e **desenvolvimento**, ao longo das várias secções das peças das duas turmas. Numa secção, os movimentos de braços da frase individual foram revisitados anulando o movimento do resto do corpo e brincando com o ritmo original com a introdução de pausas e uma nova dinâmica; as frases de turma foram repetidas, com diferentes direções, velocidades e intenção; e a mesma ideia foi utilizada em diferentes momentos, a título de exemplo. Para Burrows (2010), a repetição permite enfatizar ou erradicar algo mostrando-o mais do que uma vez. Nas presentes composições, o objetivo era enfatizar, dando ao público elementos reconhecíveis num universo de mudança (Burrows, 2010). Por outro lado, pretendia-se introduzir transformação para quem observa, de acordo com Meg Stuart (citada em Burrows, 2010) mas também para quem interpreta, possibilitando um crescimento constante e uma maior apropriação do movimento.

No início do trabalho sobre a Pintura em Movimento, a professora estagiária questionou os alunos se gostavam que a peça tivesse música ou fosse realizada em silêncio. Em ambas as turmas, de forma unânime, afirmaram que preferiam que a peça tivesse música. Assim, a professora estagiária pediu aos alunos que pensassem que músicas ou que estilo gostariam de dançar. Na turma Y, os alunos preferiram não fazer sugestões, por acharem que o estilo de música que gostavam não se iria adequar a uma composição coreográfica com aqueles contornos. A seleção da música para esta turma aconteceu de forma natural, quando numa aula, a turma demonstrou interesse por uma música utilizada num exercício e, nesse momento, ficou decidido que a música seria aquela – *Déferlante*, de René Aubry. Na turma Z, o processo não foi tão intuitivo. Alguns alunos fizeram algumas sugestões de músicas, que acabaram por não ser selecionadas, pois iriam exigir um grande trabalho de adaptação dos movimentos o que implicaria tempo que não possuíam. Portanto, a música que a professora estagiária propôs e que foi aceite, foi uma música que já tinha sido utilizada em várias aulas (inclusive na gravação das frases individuais), e que de alguma forma, mesmo que inconscientemente, os alunos já conheciam. A música que acompanhou a peça da turma Z foi *Steppe*, de René Aubry.

No que concerne a temática da composição coreográfica, em ambas as turmas, desenvolveu-se um processo interessante e rico em propostas, que se concretizou num objeto artístico único. A mistura das linguagens pessoais de cada aluno resultou em microestruturas inesperadas e visualmente interessantes. Todos os intervenientes detiveram um papel verdadeiramente ativo e responsável pelo produto final, contribuindo para um ambiente de aprendizagem saudável e simultaneamente desafiante e motivador. Ao longo de todo o processo a professora estagiária optou por uma postura disponível e próxima, circulando pela sala sempre pronta a acompanhar os alunos nas suas procuras e descobertas. Segundo Lavender (2006), podemos afirmar que assumiu um papel de mentora responsável por cultivar um ambiente criativo, analisando retrospectivamente as aulas e o material produzido (servindo-se das anotações no diário de bordo e das gravações audiovisuais), orientando os alunos. De igual forma, monitorizou a sua própria prestação, através de uma atitude reflexiva e crítica, modificando e adaptando as metodologias pedagógicas e coreográficas escolhidas.

Ao longo dos diversos meses de Estágio, promoveu-se o desenvolvimento da criatividade pela multidisciplinaridade do projeto e pelas tarefas delineadas que os alunos tinham de solucionar. Num ambiente colaborativo, exploraram-se diversos princípios e métodos de construção coreográfica. Esta exploração levou a um maior empoderamento dos alunos, pelo desenvolvimento das suas competências técnicas e artísticas, mas também pelo crescimento pessoal. Como objetivo, que acreditamos ter sido alcançado, tínhamos a criação

de **Pinturas em Movimento**. Isto é, a produção de uma composição coreográfica cocriada pelo olhar analítico, interpretativo, organizativo e pessoal dos alunos e da professora estagiária, onde as emoções e formas que nasceram da interpretação das pinturas são projetadas no espaço pelos corpos que sentem em movimento.

#### 4.4 Outras Atividades

Em articulação com a escola cooperante foram delineados quatro momentos a serem enquadrados na fase outras atividades, que ocorreram no final do Estágio, desempenhando uma função de conclusão deste processo de ensino-aprendizagem decorrido ao longo de vários meses.

A primeira atividade foi o **ensaio** realizado com cada turma antes da aula aberta. Esta aula, de 1 hora e meia, teve quatro objetivos principais: consolidar a coreografia; aprimorar a execução técnica e artística dos movimentos; aperfeiçoar a dinâmica do trabalho em grupo; e definir questões relacionadas com os figurinos e penteados.

Na turma Y, o ensaio desenrolou-se com fluidez e uma boa energia. Os alunos mostraram-se predispostos para todos os desafios. Uma vez que a composição coreográfica já estava terminada e mecanizada pela maior parte dos alunos, o ensaio focou-se na limpeza técnica e artística, em particular nos momentos de grupo. Foi possível efetuar um trabalho de consolidação e definição em relação a vários elementos: ritmo, dinâmicas e respirações; às direções dos diferentes movimentos; posições de cabeça, das mãos e dos pés. O momento da Manipulação – que continha um dueto improvisado, justaposto a um momento de grupo também improvisado – foi explorado segundo orientações da professora estagiária, aumentando o leque de opções dos alunos e a amplitude dos seus movimentos. Deste modo, encontrou-se uma energia comum, não perdendo a diversidade que era desejada. Às frases individuais foi dedicado pouco tempo, por serem a secção mais interiorizada e fácil para os alunos.

Apesar do pouco tempo em que foi construído, a Pintura em Movimento apresentava consistência e unidade. A maior parte dos alunos demonstrava segurança na coreografia e entendimento na energia necessária e o seu papel dentro da peça. O grupo estava coeso e, ao mesmo tempo, cada aluno exteriorizava a sua linguagem pessoal. Era visível o prazer e a plenitude com que dançavam a peça e o orgulho no trabalho desenvolvido.

O ensaio da turma Z, desenrolou-se com alguma resistência. A atmosfera era um misto de entusiasmo com o trabalho a desenvolver e de cansaço de um ano longo e extremamente desafiante. O trabalho dividiu-se entre rever a frase de turma (nem todos os alunos sabiam a frase na sua totalidade), definir as formações e os percursos, trabalhar o momento do fingimento e encontrar uma harmonia de ritmo e tempo das frases individuais. Toda a peça

ficou alinhavada. No entanto, os momentos de ligação entre as diferentes secções estavam frágeis e era notório a falta de consistência e amplitude de movimentos, sobretudo nos momentos de grupo. Os alunos tinham consciência destas fragilidades, revelando maturidade e sensibilidade para o trabalho desenvolvido. Contrariando o desalento dos alunos, a professora estagiária salientou a importância do processo sobre o produto final, as novas competências adquiridas e o crescimento real de todos os envolvidos. Referiu também, que durante o ensaio geral seria possível sedimentar melhor as decisões tomadas.

No dia 1 de junho, realizou a **aula aberta**, na sala Dois. Esta foi constituída por dois momentos – o ensaio geral e apresentação das Pinturas em Movimento à restante comunidade do Balleteatro, cujos registos audiovisuais podem ser consultados no **apêndice U**.

Fixaram-se quatro objetivos: ensaiar no local de apresentação, partilhar com a comunidade do Balleteatro as composições coreográficas desenvolvidas; promover um momento de apresentação/espetáculo aos alunos; e fomentar o sentimento de conquista. A aula desenrolou-se em três momentos – o aquecimento; o ensaio geral da turma Y e Z; e a apresentação informal. O delinear dos objetivos e de um plano de ensaio possibilitaram um melhor aproveitamento do tempo.

A sala Dois apresentou-se como o lugar ideal para a apresentação informal, uma vez que a sua arquitetura se assemelha a um anfiteatro, sendo ideal para mostras. Todo o envolvimento que produz transporta de antemão todos os presentes para um ambiente de espetáculo. À entrada da sala estavam expostos os 'Mapas Conceptuais' de ambas as turmas, permitindo ao público entender graficamente, a viagem feita por ambas as turmas até chegarem ao objeto artístico final.

O aquecimento foi um momento curto, dirigido pela professora estagiária de forma fluída e concisa. Os ensaios gerais com ambas as turmas, iniciaram com uma marcação de *spacing*, uma vez que era a primeira vez que os alunos realizavam as peças naquele espaço e depois realizou um trabalho direcionado com cada turma. O ensaio geral da turma Y foi bastante produtivo. Após a primeira passagem foram feitas algumas correções de *spacing*, de ritmo e coordenação de grupo. A segunda passagem correu bastante melhor, pois os alunos já estavam mais sincronizados, com mais energia e garra. Foi uma passagem extremamente artística. O ensaio geral da turma Z foi mais atribulado, pois foi necessário fazer alterações devido à ausência de um estudante o que desestabilizou um pouco os alunos. Com a orientação da professora estagiária e com a determinação e empenho de todos, foi possível resolver todas as dificuldades com que se depararam. A Pintura em Movimento não estava completamente consolidada, os alunos não estavam sincronizados e nem todos tinham

memorizado a coreografia. A falta de robustez do trabalho foi fruto da irregularidade na assiduidade e consistência no trabalho de alguns alunos, o que obrigava revisão e adaptação constante, atrasando e dificultando o avanço de novas secções.

O último momento, foi dedicado à apresentação informal. Após um discurso de agradecimento da professora estagiária, os alunos assumiram os seus lugares e o público foi convidado a entrar.

Antes da apresentação das Pinturas em Movimento, a professora estagiária fez uma contextualização sucinta sobre o Estágio e as composições coreográficas. O discurso realizado foi preparado previamente, o qual juntamos em **apêndice V**.

A turma Z foi a primeira a apresentar. Apesar das fragilidades os alunos estavam empenhados e concentrados, a trabalhar para um objetivo comum. A apresentação da turma Y, transpareceu mais confiança e energia. A última passagem de cada turma, no ensaio geral, foi mais impactante e viva, do que no momento da apresentação informal.

Para além das turmas de outros anos e dos professores responsáveis, a direção do Balletteatro, a coordenação pedagógica e a professora cooperante estiveram presentes, mostrando agrado com o trabalho realizado ao longo do Estágio.

A oportunidade de apresentar as peças, mesmo que num ambiente informal, promoveu uma sensação de conquista e reconhecimento pessoal em todos os envolvidos, e até certo ponto, uma autoavaliação. Permitiu, por um lado, o encerrar de um ciclo de procura e questionamento, tal como acontece no mundo profissional, através de uma partilha, onde todos se movem como um, não perdendo a sua linguagem única. Por outro, iniciou a criação de uma nova camada para estas Pinturas em Movimento, isto porque ao serem visualizadas por um público ganham uma nova interpretação, uma nova história, um novo sentimento. Assim, segundo Galhós, o público:

é instigado a envolver-se com esse mesmo processo de questionamento de atitude intrigante perante o que lhe é apresentado e a construir, ele próprio e com toda a sua história e singularidade, o significado e a narrativa que a peça lhe propõe. (...) assumir a sua posição de cidadão emancipado, com capacidade de tomar decisões e ler/interpretar o mundo que se apresenta diante de si. (2010, p.113)

Após a implementação prática do Estágio, foi solicitado à professora estagiária que elaborasse um documento onde constasse de forma sucinta o seu programa de aulas. Indo ao encontro do pedido foi produzido um documento – **Programa de Aulas de Estágio**, que juntamos no **apêndice W** – que contém uma síntese do que foi realizado nas diferentes fases do Estágio, sendo composto pelos seguintes pontos: objetivos das aulas (gerais e específicos); conteúdos (programáticos e de movimento); programa de aulas das quatro fases

do Estágio (observação estruturada, lecionação partilhada, lecionação autónoma e outras atividades), acompanhados pelas pinturas que serviram de estímulo visual e a calendarização.

Uma vez que a elaboração deste documento teve lugar com algum distanciamento, originou novas perceções do tempo decorrido e um melhor entendimento das dificuldades sentidas e das conquistas alcançadas.

O Estágio foi concluído com a realização da **avaliação** do módulo da disciplina de Dança Contemporânea, do 3.º período letivo para os alunos das duas turmas. Para a avaliação foi utilizada uma matriz com parâmetros pré-definidos disponibilizada pela escola cooperante. A ponderação de cada parâmetro está estipulada, mas não sendo vinculativa, cada docente é incentivado a adaptá-la às suas necessidades. Considerando a natureza e os objetivos do Estágio, a professora estagiária fez algumas alterações por forma a encontrar uma grelha de avaliação mais ajustada aos conteúdos lecionados nas aulas autónomas. Todos os passos relativos à avaliação dos alunos foram efetuados em estreita articulação com a professora cooperante, apoio fundamental para a concretização desta etapa. De igual modo importante, foram as entradas no diário de bordo – os planos e relatórios das aulas e outras notas pertinentes. As gravações audiovisuais, realizadas para apoiar a composição coreográfica, revelaram-se ferramentas importantes de auxílio à avaliação, principalmente em situações em que a professora estagiária se sentia dividida em relação à nota a atribuir.

Os alunos que apresentavam um número significativo de faltas assistidas – estavam presentes na sala de aula, mas por motivos de lesão não podiam realizar a aula – tiveram de realizar aulas extra, com a professora cooperante, em época de recurso, por forma a suprirem as mesmas. Apesar das notas destes alunos ficarem retidas até à concretização destas aulas, a avaliação foi concretizada na mesma. Durante o formato online das aulas, a escola cooperante estabeleceu que os alunos deveriam completar tarefas teóricas para compensar as aulas perdidas. As tarefas eram lançadas pelos professores responsáveis pela aula e o tema deveria estar relacionado com o que tinha sido trabalho. Neste contexto, a professora estagiária elaborou três tarefas de recuperação cujos temas foram: Abstracionismo Lírico e Geométrico; As Emoções Básicas; A vida e obra de Nadir Afonso. Os alunos deviam redigir um texto até duas páginas A4, sobre o tema indicado. Poucos foram os alunos, quer da turma Y quer da turma Z, que realizaram as tarefas. Os trabalhos desenvolvidos estavam bem elaborados e denotavam um interesse pelo tema abordado.

Em conjunto, estes quatro momentos, finalizaram um processo, originando um momento de reflexão e avaliação do Estágio como um todo, contribuindo para as conclusões que se identificam no final deste Relatório de Estágio.

## 5. Reflexão Final

Após o decorrer das várias fases do Estágio e da sustentação teórica que possibilitou um planeamento organizado, é chegado o momento de tecer as conclusões finais.

O Estágio oportunizou a vivência dentro de uma escola profissional, um universo até então desconhecido pela professora estagiária. Para além da lecionação das aulas e do acompanhamento dos alunos, as componentes que habitualmente tem como responsabilidade, teve oportunidade de conhecer e realizar todo o trabalho burocrático e avaliativo que compete a um docente numa escola profissional artística.

A possibilidade de trabalhar com duas turmas foi desafiante e extremamente enriquecedor para a experiência decorrida. No decurso das aulas, a comparação entre as duas turmas potenciou o encontro de uma maior diversidade de respostas face ao mesmo estímulo ou tarefa, promovendo uma maior riqueza em termos de novos caminhos e possibilidades. Esta diversidade produziu alterações na postura da professora estagiária, podendo esta adaptar as suas propostas com maior assertividade e exatidão. Do mesmo modo, a existência destes dois pólos de trabalho originou uma ligação externa que permitia a descoberta de soluções para uma turma através do trabalho com a outra turma.

A calendarização concentrada em apenas dois períodos letivos, num ano atípico como o experienciado, trouxe vantagens e algumas dificuldades. A possibilidade de contactar com os alunos duas vezes por semana oferece a oportunidade de criar uma maior continuidade no trabalho desenvolvido, resultando numa maior consistência e crescimento. Este facto revelou-se especialmente valioso durante a construção da composição coreográfica, nomeadamente na criação e interiorização das frases individuais e da frase de turma. Nas aulas da mesma semana, os alunos demonstravam uma maior consciência do que tinha sido trabalhado, comparativamente às aulas de troca de semana. Em contrapartida, neste mesmo período, a proximidade das aulas dentro de cada turma e entre turmas, não permitia o distanciamento necessário para ser possível realizar uma avaliação objetiva, de uma posição completamente externa e neutra. No livro *A Choreographer's Handbook*, Burrows (2010) refere que a avaliação de uma peça não pode ser demasiado cedo nem demasiado tarde, pois ambos podem aniquilá-la. Acrescenta que só devemos ver as gravações depois de esquecermos aquilo que achávamos que estávamos a fazer. Esta espera não foi possível, dificultando a avaliação do que estava a ser construído e encontrar soluções para os momentos que não pareciam funcionar.

Pelos constrangimentos referidos ao longo do capítulo quatro e pelas opções tomadas, o período de desenvolvimento das Pinturas em Movimento foi relativamente curto, o que também não possibilitou uma completa interiorização e transformação do material utilizado.

Isto é, a composição coreográfica ficou completa, memorizada pela maioria dos alunos, no entanto, não houve tempo necessário para uma apropriação verdadeira dos movimentos, da dinâmica, das subtilidades e da respiração em turma. Factos estes que podem induzir a uma avaliação errônea, por ser prematura, tal como supracitado. Equacionando, hipoteticamente, uma continuidade deste processo de construção, seria desejável aprimorar as frases individuais, levando os alunos a arriscarem mais e a tornarem os seus movimentos mais amplos, fluídos e mais definidos. Em termos de grupo, seria desejável crescer em unidade, intenção, dinâmica, extensão e coesão de movimentos e definir detalhes importantes, como por exemplo olhares, cabeças, direções. Considerando o plano inicial, seria ambicionado aumentar as secções conseguidas.

Os contornos particulares deste ano letivo decorrentes da situação pandémica mundial provocaram inúmeros constrangimentos. Estes repercutiram-se, quer ao nível da organização e logística das atividades letivas – formato das aulas online/presencial, adiamento de projetos programados, redução do período de trabalho e alterações no horário, – quer ao nível da disponibilidade mental e fluxo energético dos alunos e corpo docente. A incerteza constante refletiu-se numa instabilidade no planeamento e exigiu uma capacidade de adaptação permanente. No entanto, o Estágio desenrolou-se como previsto e os objetivos delineados na fase de projeção do Estágio foram alcançados.

Fomos capazes de desenvolver uma peça de composição coreográfica, com cada uma das turmas, com base na promoção de um trabalho de cocriação na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea. As obras *Macieira em Flor* (1912) e *Broadway Boogie Woogie* (1942-43), respetivamente do abstracionismo lírico e geométrico, foram o estímulo visual das diversas interpretações decorridas, que por sua vez originaram estímulos ideacionais. Estes foram posteriormente explorados e transformados em movimentos gerando micro e macroestruturas. Durante todo o trabalho focado na composição coreográfica do objeto final, e mesmo nas aulas anteriores, foi privilegiado um ambiente de estrutura horizontal, onde as opiniões e avaliações das tarefas desenvolvidas de todos os intervenientes tinham igual valor (Övén, 2015). Para tal, as conversas recorrentes com os alunos foram fulcrais para um bom entendimento e o fluir do projeto. Estes diálogos permitiam auscultar quais os seus pensamentos sobre o processo, de que forma se posicionavam perante as propostas, proporcionando um momento de avaliação pessoal, do grupo e do trabalho realizado. O discurso oral foi assim valorizado, pois implica uma análise reflexiva fundamental para qualquer processo artístico, promovendo o desenvolvimento do autoconceito e um melhor entendimento e interiorização do trabalho físico e teórico.

A Arte é um meio para questionar, compreender e expressar o mundo. Durante o Estágio, propusemo-nos combinar duas formas de Arte, extremamente versáteis e maleáveis, a Pintura Abstrata e a Dança. Na pintura, segundo Zeki (2000), a abstração é uma forma de adquirir conhecimento sobre o mundo. Os pintores trabalhados fizeram da abstração a sua forma de entender o mundo e de o expressar. Mondrian almejava a expressão universal, Vieira da Silva e Nadir Afonso expressavam o mundo e desencadeavam emoções pela relação objeto-sujeito, binómio vital para as suas artes. Na Dança: “Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento, de expressão” (Louppe, 2012, p.69). Assim, transpusemos para o Estágio as dimensões da expressão, movimento e relação. As duas primeiras estão presentes, de uma forma óbvia e mais consciente, em todas as aulas. A dimensão da relação, apesar de vital, exige outra dedicação e por isso foi trabalhada em todas as aulas. As tarefas e os exercícios propostos visavam promover esta dimensão em diferentes espectros – a relação com as obras de arte, a relação com as emoções, a relação entre alunos e professor-aluno, a relação com o movimento próprio/do outro, a relação com a composição coreográfica, a relação da composição coreográfica com o público.

Todo o processo de composição coreográfica foi acompanhado pelas palavras de Wayne McGregor: “(...) choreography is very much a process of physical thinking. It's very much in mind, as well as in body, and it's a collaborative process. It's something that I have to do with other people.” (Ted Global, 2012).

Num processo onde as relações intrapessoais e interpessoais foram fundamentais, desenvolveu-se um trabalho de pensamento físico e mental com vista a uma Pintura em Movimento. Esta ascendeu e abarcou uma nova perceção sempre que apresentada, em diferentes secções ou como um todo, a um público, seja este a professora estagiária, os colegas ou a restante comunidade escolar. Tal como Louppe (2012, p.39) defende: “O diálogo mais importante ocorre obviamente entre a dança e a perceção, entre o pensamento que se transmite através do movimento e a consciência de quem o testemunha.”. Através destes diálogos relacionais a Arte transforma-se, desencadeando emoções e refinando as suas expressões.

“Every composer will develop his/her way of engaging in creative processes and each process, even for an individual choreographer, will vary and produce a unique dance” (Smith-Autard, 2010, p.139.) Ao longo do Estágio, a professora estagiária foi também desenvolvendo as suas ferramentas e explorando diferentes possibilidades para descobrir o seu processo criativo, num processo exploratório, capaz de gerar algo de novo, baseado numa relação de proximidade, igualdade e partilha entre professor/alunos. Assim, pelo desenvolvimento e

maturação de novas competências, a professora estagiária alarga o leque da sua prática, a qual se torna mais versátil, sustentada e profissional.

Como resultado deste caminho, fica o desejo de continuar a explorar o universo da Composição Coreográfica e trazer as suas mais-valias para o ensino, potenciando uma aprendizagem verdadeira e despoletando um crescimento e uma abertura a novas possibilidades por parte dos alunos/bailarinos.

## 6. Referências

- Afonso, N. (1999). *O sentido da arte*. Livros Horizonte, Lda.
- Afonso, N. (2003). Uma estética racional numa arte intuitiva. In Câmara Municipal de Cascais & Fundação D. Luis I (Eds.), *Nadir Afonso o fascínio das cidades*. Câmara Municipal de Cascais
- Alves, M. J. (2015). *The use of video as self-evaluation in dance classes*. Universidade de Lisboa. Consultado em agosto 18, 2021, em <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/daCi-2015/education/The-use-of-video-as-self-evaluation-in-dance-classes-Maria-Joao-Alves.pdf>
- Aviv, V. (2017). Abstracting dance: Detaching ourselves from the habitual perception of the moving body. *Frontiers in Psychology*, 8 (776), 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00776
- Balleteatro. (2017). *Balleteatro*. Consultado em junho 11, 2020, em <https://balleteatro.pt/balleteatro/>
- Balleteatro. (2019). *Dança Contemporânea: programa da disciplina*.
- Balleteatro. (s.d.). *Projeto Educativo*.
- Burrows. (2010). *A choreographer's handbook*. Routledge
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education*, 5 (1), 45 — 6  
<http://dx.doi.org/10.1080/1464789042000190870>
- Centro Cultural Banco do Brasil. (2016). *Mondrian – e o movimento De Stijl* [catálogo de exposição]. Pieter Tjabbes
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª edição). Edições Almedina, S.A.
- Davenport, D. (2006a). Building a dance composition course: an act of creativity. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 25-32 <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2006.10387309>
- Davenport, D. (2006b): Expanding thinking on teaching dance composition, *Journal of Dance Education*, 6 (1), 4-5 <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2006.10387305>
- Deicher, S. (1995). *Piet Mondrian 1872 – 1944 construção sobre o vazio*. Benedikt Taschen Verlag GmbH
- Fundação Nadir Afonso (2021). Notícias. Consultado em abril 7, 2021, em <https://www.nadirafonso.com/estudante-de-belas-artes-vence-premio-nadir-afonso/>
- Galhós, C. (2010). *Pina Bausch – Sentir mais*. Publicações Dom Quixote
- Gil, J. (2001). *Movimento total – O corpo e a dança*. Relógia D'Água Editores

- Gonçalves, R.M. (2013). Espaço – Tempo – Matéria na pintura de Vieira da Silva. In Silva, R. H. & Leandro, S. (2013). *Mulheres pintoras em Portugal – De Josefa d’Óbidos a Paula Rego*. (1º edição). Esfera do Caos Editores
- Hoenderdos, P. (Realizador), & Heijningen, M. V. (Produtor). (1980). Mondrian in New York [Documentário]. Sigma Pictures
- Kaninsky, W. (1998). *Gramática da criação*. Paris: Éditions Denoel
- Kirsh, D., Sugihara, M., Muntanyola, D. R., Jao, J., & Lew, A. (2010). Choreographic methods for creating novel, high quality dance. *Design and Semantics of Form and Movement*, 188-195. Consultado em julho 15, 2021 em [papers2://publication/uuid/E6F83801-57CF-42AB-842D-2DBC2466C201](https://papers2://publication/uuid/E6F83801-57CF-42AB-842D-2DBC2466C201)
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó
- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: Teaching the “making” in dance-making. *Journal of Dance Education*, 6 (1), 6-13. <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2006.10387306>
- Lavender, L. (2009). Dialogical practices in teaching choreography, *Dance Chronicle*, 32 (3), 377-411. <http://dx.doi.org/10.1080/01472520903276735>
- Liebermann, D. G. & Franks, I. M. (2008). Video feedback and information technologies. In M. Hughes & M. Franks (Eds.), *The essentials of performance analysis*. (pp. 40-49). Routledge
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea* (R. Costa Trad). Lisboa: Orfeu Negro
- Marques, A. S. & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 45-60, <https://doi.org/10.23828/rpea.v3i1.29>
- Maslovat, D. & Franks, I. M. (2008). The need for feedback. In M. Hughes & M. Franks (Eds.), *The essentials of performance analysis*. (pp. 1-4). Routledge
- Moffett, A., T. (2012). Higher order thinking in the dance studio, *Journal of Dance Education*, 12:1, 1-6, <https://doi.org/10.1080/15290824.2011.574594>
- Mondrian, P. (1927). O Jazz e o neoplasticismo. *Novos Estudos*, 82, pp.181-189. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000300010>
- Neto, A. C., Xavier, M., Fernandes, J. (2020). Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, vol. XIII (26). Consultado em julho 15, 2021, em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=390>
- Övén, M. (2015). *Educar com mindfulness*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança* (8ª edição). Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Pinto, A. P., Meireles, F., & Cambotas, M. C. (s.d.). *Caderno de história da arte 10*. Porto Editora
- Portaria nº 243-B/2012, de 13 de Agosto de 2012. *Diário da República* nº156, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, J. S. (1999). Helena e Arpad... In Bial (Eds.) *Arpad Szenes – Vieira da Silva* (pp.2-5). Bial
- Segade, J.G. (2003). Nadir Afonso: de arquitecto a pintor. In Camara Municipal de Cascais & Fundação D. Luis I (Eds.), *Nadir Afonso o fascínio das cidades*. Câmara Municipal de Cascais
- Silva, L. M. (s.d.) *Do texto à literatura – metodologia de abordagem textual com aplicação à obra de Fernando Pessoa*. Porto Editora
- Smith-Autard, J.M. (2010). *Dance composition: A practical guide to creative success in dance making* (sixth edition). Methuen Drama
- Sweeney, J. J. (1945). Piet Mondrian. *The Bulletin of the Museum of Modern Art*, 12(4), 2-12. <https://www.jstor.org/stable/i385863>
- Ted Global. (2012). *O processo criativo de um coreógrafo em tempo real*. Consultado em julho 22, 2021, em [https://www.ted.com/talks/wayne\\_mcgregor\\_a\\_choreographer\\_s\\_creative\\_process\\_in\\_real\\_time?language=pt](https://www.ted.com/talks/wayne_mcgregor_a_choreographer_s_creative_process_in_real_time?language=pt)
- Vallier, D. (1971). *La peinture de Vieira da Silva: chemins d'approche*. Editions Weber
- Veen, L. (2017). Piet Mondrian on the principles of Neo-Plasticism. *International Journal of Art and Art History*. 5(2), 1-12, <https://doi.org/10.15640/ijaah.v5n2p1>
- Xavier, M. & Monteiro, E. (2013). Criação coreográfica contemporânea – Percursos no singular. *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, vol. VI (11). Consultado em julho 21, 2021, em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=158>
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto Editora
- Zeki, S. (2000) Abstraction and idealism. *Nature* 404, 547. <https://doi.org/10.1038/35007158>

## 7. Apêndices

### Apêndice A | Calendário

	<b>TURMA Y</b>	<b>TURMA Z</b>
<b>1. Observação Estruturada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 16 e 23 de fevereiro</li><li>• 2 de março</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 25 de fevereiro</li><li>• 4 de março</li><li>• 27 de maio</li></ul>
<b>2. Lecionação Partilhada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 9, 16 e 23 de março</li><li>• 8 e 15 de abril</li></ul>	Não se realizou lecionação partilhada nesta turma devido a ajustes de horário, resultantes da situação pandémica.
<b>3. Lecionação Autónoma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7, 14, 19, 21, 26 e 28 de abril</li><li>• 3, 5, 12, 17, 19, 24, 25 de maio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7, 9, 14, 16, 20, 22, 27, 29 de abril</li><li>• 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 de maio</li></ul>
<b>4. Outras atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 26 de maio</li><li>• 1 de junho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 26 de maio</li><li>• 1 de junho</li></ul>

## Apêndice B | Ficha de observação estruturada

### OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Dados Relativos à Aula a Observar			
<b>Escola Cooperante</b>	Balletatro Escola Profissional		
<b>Professor Cooperante</b>	Elisabete Magalhães		
<b>Disciplina</b>	Dança Contemporânea	<b>Formato da aula</b>	online
<b>Ano / Turma</b>	2º ano (11º ano) /	<b>Nº alunos presentes</b>	
<b>Data</b>		<b>Horário</b>	

### 1ª AULA DE OBSERVAÇÃO

#### Objetivos

Reconhecimento da estrutura da aula e metodologias de ensino + Caracterização da turma;  
Perfil social da turma

#### 1. Objetivos da Aula

#### 2. Estrutura e Ritmo da aula

#### 3. Postura do Professor Cooperante

- . Métodos de ensino
- . Feedback
- . Técnicas de motivação
- . Comunicação / Interação

#### 4. Postura comportamental dos alunos (nível individual – não relacional)

- . Comportamento
- . Empenho
- . Concentração
- . Interesse demonstrado
- . Resposta às diretrizes / Correções do professor

**5. Relação professor-alunos**

- . Comunicação / Interação
- . Atmosfera desenvolvida

**6. Relação alunos-alunos**

- . Comunicação / Interação
- . Atmosfera desenvolvida
- . Existência ou ausência de pequenos nichos
- . Participação nos exercícios propostos / Contribuição para a conclusão das tarefas

**7. Capacidades técnicas/artísticas do aluno**

- . Capacidades técnicas
- . Capacidades interpretativas dos movimentos propostos
- . Características de qualidade de movimento
- . Musicalidade

**8. Recursos utilizados para realização da aula**

**9. Análise conclusiva**

## Apêndice C | Ficha de observação estruturada da turma Y

### OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Dados relativos à aula a observar			
<b>Escola Cooperante</b>	Balleteatro Escola Profissional		
<b>Professor Cooperante</b>	Elisabete Magalhães		
<b>Disciplina</b>	Dança Contemporânea	<b>Formato da aula</b>	online
<b>Ano / Turma</b>	2.º ano (11.º ano) / Y	<b>Nº alunos presentes</b>	13 / 14 (3 PA)
<b>Data</b>	16.02.2021	<b>Horário</b>	8h30 – 10h

#### 1ª AULA DE OBSERVAÇÃO

##### Objetivos

Reconhecimento da estrutura da aula e metodologias de ensino + Caracterização da turma;  
Perfil social da turma

##### 1. Objetivos da Aula

A professora cooperante não centra o seu trabalho numa competência específica, desenvolveu uma aula que permitisse o desenvolvimento técnico e artístico dos alunos de forma abrangente.

##### 2. Estrutura e ritmo da aula

A aula teve três momentos distintos – os dois primeiros destinados a aquecimento e exercícios técnicos e o último momento direcionado a exercícios de improvisação e composição coreográfica. Os exercícios de aquecimento foram realizados em simultâneo com a professora cooperante, ao som das suas contagens. A secção de exercícios técnicos iniciou com o exercício de *pliés* – realizado em primeira posição paralela e *en dehors* e segunda posição paralela e *en dehors* – que foi demonstrado pela professora cooperante, com contagens e executado posteriormente pelos alunos acompanhados pela música seleccionada. O exercício de *batterments tendus et grands batterments* foi executado em dois grupos e uma última vez todos juntos, após a demonstração da professora cooperante. Este exercício foi realizado sem música uma vez que o *delay* provocado pelo

sistema online estava a causar bastante desfasamento entre os alunos, dificultando as orientações da professora e as suas correções.

O terceiro momento da aula, foi dedicado a quatro exercícios de improvisação. No primeiro, os alunos tinham de desenhar quadrados com diferentes partes do corpo; no segundo, envolvendo o corpo todo, os alunos foram levados a procurar círculos; no terceiro exercício, os estudantes deviam imaginar que o seu corpo era um elástico – ‘estica e encolhe’. A quarta tarefa consistiu em criar uma frase coreográfica de 10 tempos utilizando o trabalho desenvolvido nas três etapas anteriores. Como não foi possível terminar a tarefa em aula, os alunos foram incumbidos de terminar a sua frase coreográfica de 10 tempos para a próxima aula.

### **3. Postura do Professor Cooperante**

#### **. Métodos de ensino**

A professora cooperante demonstra os exercícios sem música. Durante a sua execução por parte dos alunos, observa-os atenta, guiando-os – através das contagens e nomes dos passos – e dando correções gerais, mas sobretudo, correções individuais. Para obter a qualidade e a amplitude do movimento desejados faz uso da imagética.

Os exercícios são pensados tendo em conta o espaço e a segurança (corporal) dos alunos.

#### **. Feedback**

O feedback é feito ao longo da execução do exercício, de forma simples e direta prevendo uma melhoria imediata na realização do passo. Todos os alunos que estavam a realizar a aula foram corrigidos.

As correções são sempre feitas num tom de voz suave, cuidadoso e calmo.

#### **. Técnicas de motivação**

A escolha das palavras demonstra afeto e preocupação com os alunos, o que faz com que estes respondam aos desafios lançados com empenho. O uso de imagética resultou numa motivação extra para alguns alunos.

#### **. Comunicação / Interação**

A professora comunica de forma clara e tranquila, salientando o mais importante de cada movimento. De forma assertiva, ressalva certos comportamentos menos adequados, por exemplo, os atrasos ou o uso de telemóvel durante a aula.

#### **4. Postura comportamental dos alunos (nível individual – não relacional)**

##### . Comportamento/ Empenho/ Concentração

Salvaguardando os atrasos, os alunos têm um bom comportamento e demonstram empenho, na maior parte da aula. Os alunos parecem fazer um esforço para se manterem concentrados na aula, apesar de todas as distrações do meio envolvente uma vez que se encontram em casa.

##### . Interesse demonstrado

De forma geral, os alunos demonstram empenho nos exercícios técnicos (primeiro momento da aula). A motivação e prazer é francamente maior nos exercícios de improvisação. A exploração e liberdade que este género de tarefa possibilita e a maior adaptabilidade ao espaço de cada um, fez crescer a entrega e esforço de cada aluno, sendo igualmente visível um aumento na energia nos movimentos propostos.

##### . Resposta às diretrizes / correções do professor

Os alunos respondem às indicações dadas pela professora cooperante e nota-se uma tentativa de colocar em prática no imediato as correções dadas.

#### **5. Relação professor-alunos**

##### . Comunicação / Interação

A professora cooperante exemplifica os exercícios, explica claramente o que pretende e abre espaço para dúvidas antes da execução por parte dos alunos. Tendo em conta o formato online da aula, a interação é reduzida. A forma de resposta por parte dos alunos é muitas vezes através de gestos com a mão ou de cabeça.

##### . Atmosfera desenvolvida

Apesar da dimensão de interação ser camuflada e diminuída nas aulas com este formato, é notório a existência de um ambiente respeitador, propício ao crescimento dos alunos, onde existe espaço para a experimentação e procura de uma linguagem pessoal, onde a professora cooperante está sempre disponível e atenta.

#### **6. Relação alunos-alunos**

##### . Comunicação / interação

##### . Atmosfera desenvolvida

##### . Existência ou ausência de pequenos nichos

##### . Participação nos exercícios propostos / Contribuição para a conclusão das tarefas

Não é possível tirar qualquer conclusão sobre os quatro parâmetros acima mencionados, pois não se proporcionou nenhum momento de interação ou comunicação entre alunos, nem espaço para trabalho de grupo. Esta falta de interação, é um resultado direto do formato de aula no atual momento pandémico.

## **7. Capacidades técnicas/artísticas do aluno**

### . Capacidades técnicas

Os alunos são capazes de acompanhar os exercícios propostos. Contudo, é possível notar diferentes 'bagagens' de conhecimento técnico e 'educação' do corpo. Estas diferenças, demonstram ainda diferença de maturidade e consciência corporal.

### . Capacidade interpretativa dos movimentos propostos

De forma geral, os alunos demonstram capacidades interpretativas, sendo estas mais evidentes nos exercícios de improvisação.

### . Característica de qualidade de movimento

### . Musicalidade

Considerando as restrições do formato online da aula e não existindo um conhecimento prévios dos alunos, é difícil perceber, descrever e analisar o que se observa em termos de características de qualidade de movimento e a musicalidade dos alunos.

Espera-se que com as observações futuras, seja possível determinar e compreender melhor estes parâmetros.

## **8. Recursos usados para a realização da aula**

A aula é dada através da plataforma Zoom.

A música utilizada durante a aula é selecionada e partilhada pela professora cooperante.

## **9. Análise Conclusiva**

A aula apresentou uma estrutura equilibrada e desenrolou-se num ritmo apropriado, permitindo aos alunos uma compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados. A professora cooperante manteve os alunos motivados e concentrados durante toda a aula, promovendo uma boa energia e um ambiente de aprendizagem efetiva.

O facto de não existir um contacto prévio pessoal e da primeira aula de contacto turma-professora estagiária ser online (mesmo que apenas no papel de observadora) torna-se

bastante difícil perceber o grau de envolvimento dos alunos e a sua verdadeira energia, disposição e entrega.

As condições espaciais de alguns alunos não são ideais, o que poderá também influenciar a sua predisposição para a aula, assim como todo o stress inerente a toda a situação pandémica que vivemos.

## Apêndice D | Ficha de observação estruturada da turma Z (aula presencial)

### OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Dados relativos à aula a observar			
<b>Escola Cooperante</b>	Balletatro Escola Profissional		
<b>Professor Cooperante</b>	Elisabete Magalhães	<b>Professor da aula</b>	Beatriz Valentim
<b>Disciplina</b>	Dança Contemporânea	<b>Formato da aula</b>	presencial
<b>Ano / Turma</b>	2º ano (11º ano) / Z	<b>Nº alunos presentes</b>	10/11 (1PA)
<b>Data</b>	27.05.2021	<b>Horário</b>	15h – 16h30

### 3ª AULA DE OBSERVAÇÃO

#### Objetivos

Reconhecimento da estrutura da aula e metodologias de ensino + Caracterização da turma;  
Perfil social da turma + Comportamento e resposta a um professor diferente

#### 1. Objetivos da Aula

A aula teve como objetivo o aperfeiçoamento de movimentos e exercícios realizados em aulas anteriores, mas também, o *build up* de algumas sequências já conhecidas dos alunos. Nos minutos finais da aula, a professora lançou o último desafio, o qual terá continuidade na próxima aula.

#### 2. Estrutura e Ritmo da aula

A estrutura da aula lecionada foi consistente e o encadeamento entre exercícios foi lógico e com uma dificuldade crescente. A professora, ao longo da aula, foi chamando a atenção desta conexão por forma a torná-la consciente nos alunos.

Convidou todos os alunos a colocarem-se em roda, nas mesmas posições da aula anterior, numa posição vertical, com os pés à largura das ancas. O movimento começou nos ombros, com movimentos circulares, depois estendeu-se aos braços e costas. Após uns exercícios para despertar os pés, caminharam pelo espaço. Durante a deslocação, a professora relembrou várias vezes a correta postura das costas, fazendo a ponte com os exercícios iniciais.

Organizados dois a dois, em duas filas, os alunos executaram uma série de exercícios de deslocação – quatro apoios, arrastando pés e mãos; pino; pino, desce até ao chão e rebola; pino com pernas em segunda e enrola. No final das diferentes formas de deslocação, a professora marcou uma pequena sequência que combinava vários movimentos trabalhados no momento anterior. Após algumas repetições, os alunos voltaram ao centro da sala, em filas para executarem dois exercícios de pequenos saltos – primeira paralela e primeira *en dehors*; em primeira *en dehors* e segunda posição.

A professora exemplificou o exercício seguinte – uma sequência de saltos com deslocação – chamando atenção de alguns detalhes e do que era esperado na execução. Antes de realizarem o exercício dois a dois, a professora deu tempo para os alunos pensarem.

Por último, a professora lançou um desafio de criação: cada aluno tinha de criar um exercício de conclusão de aula, no qual utilizasse movimentos realizados na aula de hoje. Se desejassem, podiam acrescentar movimentos pessoais e movimentos de aulas anteriores. Os alunos tiveram cerca de 10 minutos para delinearem o exercício. Antes de terminar a aula, cada aluno demonstrou individualmente a sua proposta.

A professora agradeceu o trabalho, pediu para os alunos decorarem as propostas feitas, pois na próxima aula, estas seriam o ponto de partida para outro desafio. A aula desenrolou-se num ritmo acelerado, dinâmico e desafiador. Sempre que achou necessário, a professora abrandou o ritmo para dar correções ou explicações sobre determinado movimento ou detalhe. Os alunos responderam bem a todos os desafios.

### **3. Postura do Professor**

. Métodos de ensino

A execução física da professora fez-se sempre acompanhar de explicações verbais. Em cada exercício pedido, a professora demonstrava pausadamente o que pretendia, ressaltando os detalhes mais importantes ou os mais difíceis de executar. Quando sentia necessidade, lembrava correções dadas em aulas anteriores.

O ritmo dinâmico imposto na aula pela professora – brevidade na troca de exercícios, o número de repetições, o tempo de experimentação, entre outros – obrigou os alunos a estarem concentrados no trabalho e disponíveis física e mentalmente, influenciando a forma como estes apreendem os conteúdos partilhados.

#### . Feedback

Ao longo de toda a aula, a professora fez várias correções individuais e gerais. Estas eram sempre claras e diretas (durante ou após a realização dos exercícios) e, muitas vezes, acompanhadas por imagens ou qual a sensação física que os alunos deveriam ter na execução de determinado exercício. Relembrou, continuamente, a postura das costas que desejava.

Nos exercícios de deslocação no chão, alertou várias vezes para o posicionamento e ação dos pés e mãos. A exposição teórica foi sempre acompanhada por demonstração física. Quando as correções dadas sortiam efeito, a professora verbalizava o seu contentamento elogiando os alunos.

O tom do discurso foi sempre calmo e assertivo.

#### . Técnicas de motivação

O material de movimento trabalhado – movimentos de agilidade, de grande destreza física, de força e com uma componente acrobática –, a dificuldade crescente dos exercícios e a escolha musical funcionaram, na sua combinação, como uma força motivadora para os alunos. Os alunos revelaram uma energia e uma prontidão que a professora estagiária nunca tinha observado.

A postura dinâmica da professora, a clareza no discurso e o emprego de frases de incentivo, promoveram o esforço por parte dos alunos, os quais se esforçaram para fazer melhor a cada repetição, superando-se a cada tentativa.

#### . Comunicação / Interação

A professora usa um tom tranquilo e assertivo. Todas as explicações são feitas de forma clara, acompanhadas sempre de demonstração física. Em momentos pontuais, a professora utiliza frases com sentido de humor, estimulando momentos de relaxamento. É observável uma interação respeitadora e saudável entre professora e alunos, os quais revelam respeito e admiração pela professora.

### **4. Postura comportamental dos alunos (nível individual – não relacional)**

#### . Comportamento / Empenho / Concentração

Os alunos mantiveram uma atitude positiva durante toda a aula. Apesar de cansaço, normal nesta fase do ano (em particular neste ano letivo, devido à grande concentração de atividades e trabalho extra para mostras e espetáculos), a turma revelou grande empenho nos diferentes momentos da aula, evidenciando um esforço extra a cada repetição.

. Interesse demonstrado

A postura proactiva reflete o interesse da turma na aula observada. Ao longo dos vários exercícios, os alunos demonstravam brio no seu trabalho e orgulho em conseguir responder aos desafios lançados pela professora, correspondendo às expectativas da mesma.

. Resposta às diretrizes / Correções do professor

As diretrizes dadas pela professora são ouvidas com atenção pela turma. Os alunos aceitam as correções e esforçam-se por colocá-las em prática.

## **5. Relação professor-alunos**

. Comunicação / Interação

A comunicação entre professor-aluno acontece de forma descontraída, mas sempre num tom respeitador. O discurso é cuidado e resulta como elemento motivador.

. Atmosfera desenvolvida

A personalidade da professora – tranquila e disponível – e o seu elevado grau de conhecimento técnico, transmitindo sabedoria e confiança, criam um ambiente muito positivo e saudável, promovendo uma aprendizagem estruturada e coerente.

## **6. Relação alunos-alunos**

. Comunicação / Interação

A comunicação entre alunos é feita de forma empática e natural, revelando camaradagem.

. Atmosfera desenvolvida

É observável uma atmosfera de cumplicidade, respeito e proximidade.

Os alunos apoiam-se nos momentos mais difíceis e felicitam os colegas nos momentos de conquistas pessoais.

. Existência ou ausência de pequenos nichos

Apesar do bom ambiente e funcionamento enquanto turma, é observável a existência de pequenos nichos. Nestes pequenos nichos, existe um cumplicidade e partilha maior.

. Participação nos exercícios propostos / Contribuição para a conclusão das tarefas  
Todos os alunos participaram de forma ativa e empenhada para a realização dos exercícios propostos. A tarefa de criação, dada no final da aula, foi recebida com satisfação e executada com prazer e brio.

## **7. Capacidades técnicas/artísticas do aluno**

. Capacidades técnicas

A turma apresenta um nível heterogêneo nas capacidades técnicas.

Tendo em conta o carácter técnico da aula, esta desigualdade é ainda mais evidente. No entanto, todos os alunos, quer os mais bem preparados quer os alunos com menos experiência, trabalham arduamente para responder aos desafios e superar as dificuldades pessoais. Os diferentes percursos e os conhecimentos do passado, são a causa desta diferenciação.

. Capacidades interpretativas dos movimentos propostos

As capacidades interpretativas não foram muito exploradas nesta aula. O foco da aula foi sobretudo no carácter técnico da execução. Porém, é perceptível que alguns alunos são mais cerebrais, enquanto outros, incutem, em qualquer exercício, uma camada artística e preformativa. Na grande maioria da turma, o lado interpretativo está em crescimento.

. Características de qualidade de movimento

Na sua generalidade, a turma tem uma dinâmica calma na execução dos movimentos, apresentando alguma dificuldade nos exercícios de maior velocidade. Porém, o ritmo da aula forçou os alunos a contrariarem essa sua característica natural.

É reconhecível, dentro da turma, que três alunos já têm definido a sua linguagem de movimento e a capacidade de explorar e brincar com as diferentes dinâmicas e qualidades. Os restantes ainda se encontram num processo de procura e desenvolvimento inicial.

. Musicalidade

De forma geral, os alunos demonstram um bom sentido rítmico e de pulsação, sendo capazes de seguir as indicações dadas pela professora. Não obstante, nem todos os alunos apresentam uma sensibilidade musical desenvolvida.

## **8. Recursos utilizados para realização da aula**

A professora utiliza músicas para acompanhar os diferentes exercícios da aula.

## **9. Análise conclusiva**

A aula apresentou uma estrutura consistente, havendo uma relação entre os diferentes exercícios pedidos e com aulas anteriores. Ao longo de toda a aula, a professora foi chamando a atenção dos alunos para esta correlação, promovendo uma melhor assimilação e aperfeiçoamento dos conteúdos. O ritmo foi acelerado e desafiador, mas sempre em concordância com as capacidades da turma.

Os alunos mostraram uma atitude positiva e o empenho fez-se sentir ao longo de toda a aula. O seu esforço foi notório, assim como o seu desejo de corresponder às expectativas da professora.

A professora, com uma atitude calma e postura assertiva, foi capaz de motivar os alunos nas diferentes partes da aula e de os levar a darem o seu melhor a cada repetição. A componente acrobática de algumas atividades e a seleção musical também funcionaram como um elemento de inspiração e incentivo ao esforço.

Alguns alunos, revelaram capacidades que a professora estagiária nunca tinha observado em nenhuma outra aula.

## Apêndice E | Plano de Aula de Lecionação Partilhada

### LECCIONAÇÃO PARTILHADA

Dados relativos à aula partilhada			
<b>Escola Cooperante</b>	Balleteatro Escola Profissional		
<b>Professor Cooperante</b>	Elisabete Magalhães		
<b>Disciplina</b>	Dança Contemporânea	<b>Formato da aula</b>	online
<b>Ano / Turma</b>	2º ano (11º ano) / Y	<b>Nº alunos</b>	14
<b>Data</b>	09.03.2021	<b>Horário</b>	8h30 – 10h

#### 1ª AULA

##### Objetivos gerais

- Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança
- Fomentar a metamorfose do um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de composição coreográfica
- Potenciar a exploração e o desenvolvimento de um estilo próprio de movimento nos alunos

##### Objetivos específicos

- Desenvolver as capacidades de observação
- Aprofundar os conhecimentos sobre pintura abstrata
- Fomentar as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, incentivando o pensamento divergente
- Transformar as interpretações individuais extraídas das pinturas abstratas em emoções/sentimentos/estados de espírito e, posteriormente em movimento
- Explorar a improvisação como ferramenta de procura e criação de movimento próprio e expressão de ideias numa linguagem pessoal

- Desenvolver a capacidade de análise e reflexão
- Promover a capacidade de 'atenção a' – imagem; emoções/sentimentos/estados de espírito; ao outro
- Propiciar relações intrapessoais e interpessoais
- Incentivar a partilha de ideias
- Apoiar o desenvolvimento da personalidade/identidade e da autonomia

### **Conteúdos programáticos/movimentos**

- Criação partindo de diferentes estímulos – visuais, ideacionais e auditivos
- Manipulação, exploração e combinação de diferentes ações
- Manipulação da dinâmica – alternância, contrastante
- Manipulação do corpo – orientação, transposição do movimento para outras partes do corpo e do espaço, capacidade coordenativa
- Manipulação do espaço – incorporação de diferentes ações, níveis, direções, localização
- Manipulação do tempo – repetição, sequência, pausa
- Relações – com o outro e com o espaço envolvente

## PLANO DA AULA nº 1

### Parte I – aquecimento

Esta parte da aula será dirigida pela professora cooperante Elisabete Magalhães.

### Parte II – desenvolvimento

**Exercício 1** | Apresentação da Estagiária e do seu projeto de Estágio + Contextualização da pintura abstrata

#### Objetivos do exercício

- Criar uma ligação de proximidade com os alunos
- Apresentar o projeto que será desenvolvido e descrever o envolvimento dos alunos na sua construção
- Aprofundar os conhecimentos sobre pintura abstrata

#### Estímulos

Visuais, auditivos

#### Duração

10 minutos

#### Material/equipamento

Imagens de pinturas abstratas de diversos pintores - *Kandinsky, Malevich, Mondrian, Amadeo Souza Cardoso, Vieira da Silva, Nadir Afonso*.

#### Descrição

##### FASE 1

A professora estagiária fará uma breve apresentação sobre o seu percurso académico e profissional. Partilhará com alunos os objetivos do seu projeto de Estágio e de que forma este se desenrolará e que papel terão os alunos nas várias etapas.

## FASE 2

A professora estagiária fará a contextualização sociocultural do início do século XX. Posteriormente, caracterizará a arte abstrata, em particular a pintura abstrata lírica e geométrica, e apresentará diversas artísticas da época.

Como base, serão usadas várias imagens que ilustrem os conceitos e valores definidos por este estilo de arte.

### **Exercício 2 | Improvisação**

#### **Objetivos do exercício**

- Desenvolver as capacidades de observação
- Fomentar as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, incentivando o pensamento divergente
- Transformar as interpretações individuais extraídas das pinturas abstratas em emoções/sentimentos/estados de espírito (metamorfose do estímulo visual em estímulo ideacional)
- Explorar a improvisação como ferramenta de procura e criação de movimento próprio e expressão de ideias numa linguagem pessoal
- Desenvolver a capacidade de análise e reflexão
- Promover a capacidade de 'atenção a' – imagem; emoções/sentimentos/estados de espírito; ao outro
- Propiciar relações intrapessoais e interpessoais
- Incentivar a partilha de ideias
- Apoiar o desenvolvimento da personalidade/identidade e da autonomia

#### **Estímulos**

Visuais, auditivos, ideacionais

#### **Duração**

35 minutos

#### **Apoio Musical**

*Etude No 2*, de Philip Glass

*Home*, de Dustin O'Halloran

*Near Light*, de Ólafur Arnalds

O apoio musical desta seção da aula funcionará apenas como ambiente sonoro, ao qual não será dado destaque. As músicas referidas funcionam apenas como indicativo do estilo musical – minimalista – que se pretende.

### **Material/equipamento**

1 imagem de pintura abstrata – *Paris, la nuit*, de Vieira da Silva.

### **Descrição**

#### FASE 1

Em conjunto será analisado um quadro sem regras ou restrições. Esta análise será direcionada pela professora estagiária, no sentido de os alunos expressarem quais as emoções/sentimentos/estados de espírito que os quadros despertam em si e de que forma transporiam isso para movimento. Isto é, que qualidades teria o seu movimento para expressar as emoções/sentimentos/estados de espírito retirados dos quadros analisados.

#### FASE 2

Partindo da emoção/sentimento/estado de espírito proveniente da análise do quadro e no tipo e qualidade de movimento que esta pode originar, os alunos serão convidados a improvisar com base neste estímulo ideacional.

#### FASE 3

A professora estagiária irá dividir a turma em dois grupos, sendo que um será o ‘grupo observador’ e outro o ‘grupo de improvisação’. Este último, improvisará segundo as mesmas premissas, enquanto o ‘grupo observador’ tenta interpretar e refletir sobre o trabalho que lhes é apresentado.

No final da improvisação, promove-se um pequeno momento de partilha e discussão sobre o que foi observado, tentando ressaltar os seguintes aspetos:

- emoção/sentimento/estado de espírito selecionados;
- qualidades de movimentos utilizados / caracterização do estilo de movimento;
- exploração espacial;
- relação com a música (sincronia ou oposição)

Após a discussão, os grupos trocam de função e o processo da fase 3 repete-se.

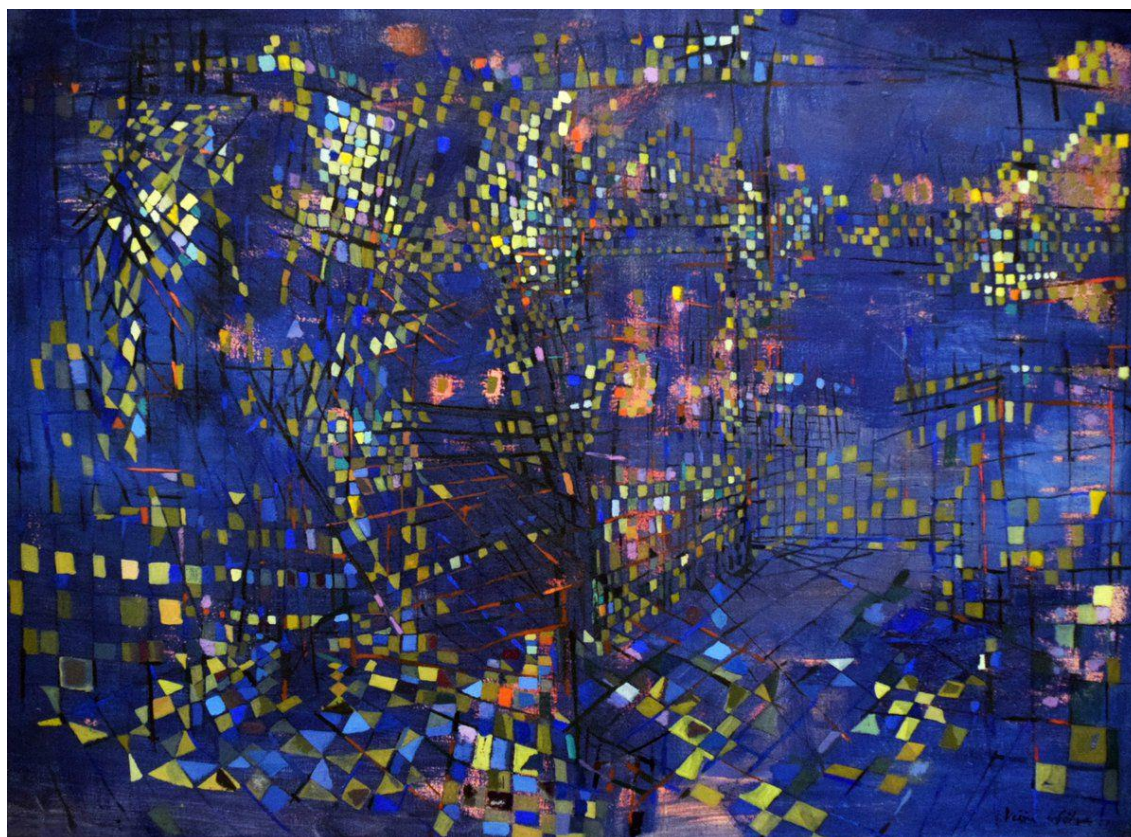
### Exercício Extra

Dependendo do desenrolar da tarefa poderá haver tempo para mais um exercício. Assim delineou-se um exercício extra. Este poderá realizar-se sob duas vertentes (a ou b), consoante as respostas dadas pelos alunos na atividade descrita anteriormente.

a) O exercício terá as mesmas fases – 1, 2 e 3 – e utilizará a mesma pintura. A única diferença será a forma como a interpretação da pintura será conduzida. A professora estagiária fará uma orientação mais restrita, direcionando o olhar dos alunos para determinados aspetos – a cor, a forma, organização dos volumes, ... – tentando entender se as análises que daí advêm partem do observado ou das ligações que criam com a realidade

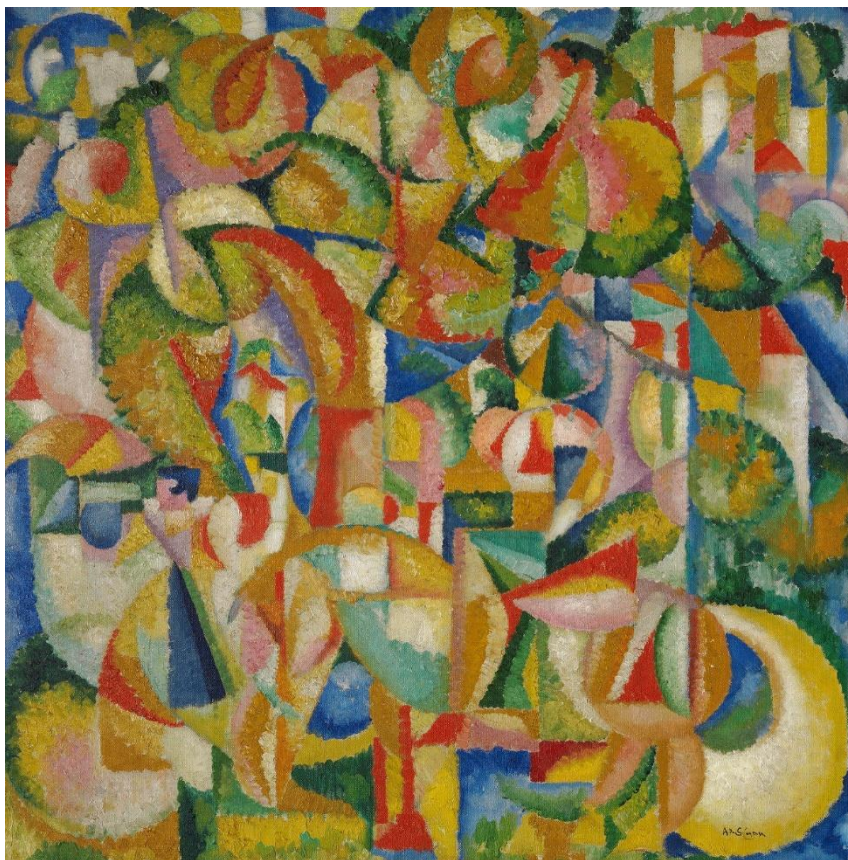
b) O exercício será exatamente o mesmo, mas utilizará como estímulo visual uma pintura de outro artista – Amadeo de Souza Cardoso.

### Pinturas



Vieira da Silva – *Paris, la nuit* (1951)

**Pinturas para exercício extra: fases a) e b)**



Amadeo de Souza Cardoso – Cavaleiros (1923)

## RELATÓRIO DA LECCIONAÇÃO PARTILHADA

Dados relativos à aula a partilhar			
<b>Escola Cooperante</b>	Balleteatro Escola Profissional		
<b>Professor Cooperante</b>	Elisabete Magalhães		
<b>Disciplina</b>	Dança Contemporânea	<b>Formato da aula</b>	online
<b>Ano / Turma</b>	2º ano (11º ano) / Y	<b>Nº alunos presentes</b>	12 / 14
<b>Data</b>	09.03.2021	<b>Horário</b>	8h30 –10h

### 1ª AULA DE LECCIONAÇÃO PARTILHADA

A professora cooperante fez a chamada, após aguardar alguns minutos para que todos os alunos entrassem na sala. Explicou como as próximas aulas se iriam desenrolar, uma vez que passariam a ser partilhadas com a professora estagiária – o aquecimento seria dirigido pela professora cooperante e o resto da aula seria lecionado pela professora estagiária.

O aquecimento foi muito semelhante aos das aulas anteriores, permitindo que os alunos aquecessem todos os grupos musculares, estando preparados para o resto da aula.

A professora estagiária iniciou o segundo momento da aula com uma breve introdução pessoal sobre o seu percurso académico e profissional. Apresentou o seu projeto de Estágio falando de todas as fases e de que forma os alunos iriam estar envolvidos.

Após uma contextualização socioeconómica do início do século XX, foi feita uma exposição da pintura abstrata lírica e geométrica e dos seus conceitos, durante a qual foram partilhadas algumas pinturas das duas vertentes a serem exploradas.

A professora estagiária selecionou uma imagem para ser analisada – *Paris, La Nuit* de Vieira da Silva – mas não foi feita qualquer contextualização sobre a mesma, nem o título foi partilhado. Esta contextualização só teve lugar no final da aula para não influenciar os alunos nas suas interpretações.

Foi pedido aos alunos que observassem a pintura e que a interpretassem. Alguns momentos depois, os alunos partilharam as suas leituras da pintura. Alguns alunos fizeram a ligação com

situações da vida do quotidiano, outros fizeram uma análise mais baseada nas emoções que o quadro lhes transmitia. Elencamos as diferentes interpretações feitas:

- Infinito
- Uma Cidade à noite
- Uma sala de espelhos
- Um café, com pouca luz, com paredes coloridas e pessoas no seu interior
- Sensação de euforia
- Sensação de força
- Serenidade
- Melodramático
- Tranquilidade
- Paz interior

A professora estagiária partilhou uma música e pediu aos alunos que improvisassem com base na ideia que retiravam do quadro. A qualidade de movimento, a energia, os planos eram uma escolha pessoal. Podiam explorar tudo o que desejassem, mantendo sempre a intensão de transmitir a ideia retirada do quadro observado e transpô-la em movimento. Foi possível observar grande liberdade na exploração de movimento por parte dos alunos.

A turma foi dividida em dois – parte da turma improvisou, a outra parte observou. No final da improvisação, houve um momento de troca de ideias. Existiram leituras muito concretas – histórias com princípio, meio e fim – e outras mais vagas – a energia percecionada ou o sentimento ou apenas a qualidade de movimento. O processo repetiu-se com a inversão dos grupos.

No final da aula, alguns alunos desejaram partilhar que tinham achado muito interessante e desafiante trabalhar com base numa pintura, algo que nunca tinham feito até então.

O exercício extra não foi realizado. A professora estagiária optou por incentivar a partilha de ideias e a análise da exploração do movimento, em vez de desafiar os alunos com outra atividade.

## **Apêndice G | Objetivos Gerais e Específicos + Conteúdos Programáticos e de Movimento**

### **Objetivos gerais**

- Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança
- Fomentar a metamorfose do um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de composição coreográfica
- Potenciar a exploração e o desenvolvimento de um estilo próprio de movimento nos alunos
- Desenvolver microestruturas (solos e duetos) de composição coreográfica com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação

### **Objetivos específicos**

- Desenvolver as capacidades de observação
- Aprofundar os conhecimentos sobre pintura abstrata
- Fomentar as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, incentivando o pensamento divergente
- Transformar as interpretações individuais extraídas das pinturas abstratas em emoções/sentimentos/estados de espírito e, posteriormente em movimento
- Explorar a improvisação como ferramenta de procura e criação de movimento próprio e expressão de ideias numa linguagem pessoal
- Estimular a acuidade musical
- Desenvolver a capacidade de análise e reflexão
- Promover a capacidade de ‘atenção a’ – imagem; emoções/sentimentos/estados de espírito; ao outro
- Propiciar relações intrapessoais e interpessoais
- Incentivar a partilha de ideias
- Apoiar o desenvolvimento da personalidade/identidade e da autonomia
- Trabalhar o ‘eu’/ ‘nós’ enquanto par e turma

- Amplificar o conhecimento sobre os métodos e processo de composição coreográfica – em particular a repetição, acumulação, transformação – partindo de um estímulo visual
- Desenvolver a capacidade de criação de uma microestrutura (solo, dueto, turma), com princípio, meio e fim
- Potenciar o trabalho colaborativo na organização e concretização de uma microestrutura a pares e em turma

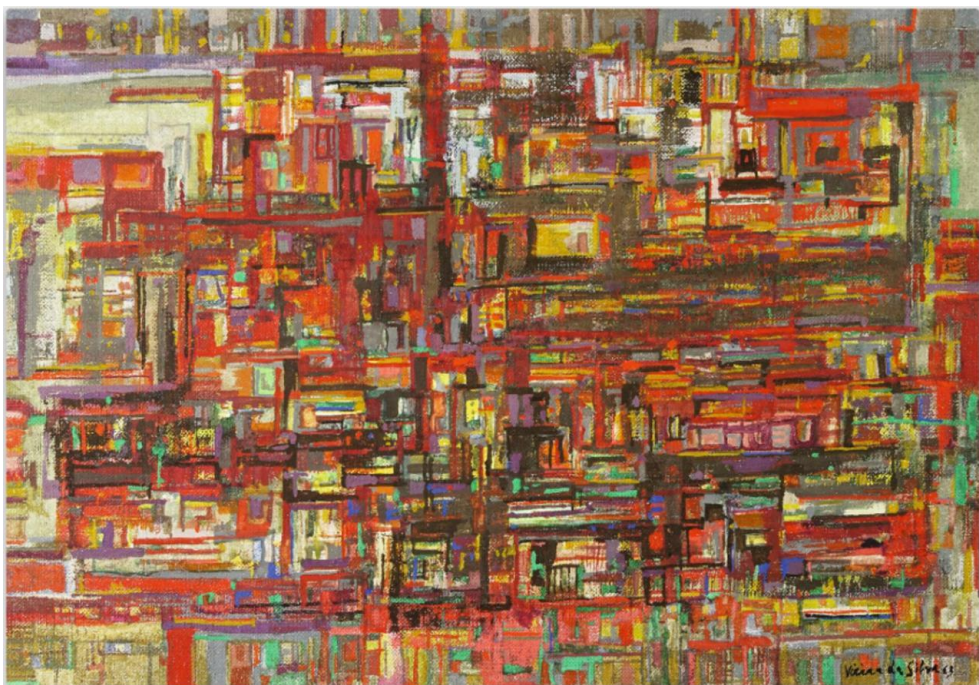
### **Conteúdos programáticos/movimento**

- Criação partindo de diferentes estímulos – visuais, auditivos e ideacionais
- Manipulação, exploração e combinação de diferentes ações
- Manipulação da dinâmica – alternância, contrastante
- Manipulação do corpo – orientação, transposição do movimento para outras partes do corpo e do espaço
- Manipulação do espaço – incorporação de diferentes ações, níveis, direções, localização
- Manipulação do tempo – repetição, sequência, pausa
- Relações – com o outro e com o espaço envolvente
- Processo de criação coreográfica – criação, planificação e estruturação
- Estrutura coreográfica – microestrutura
- Organização de microestruturas – princípio, meio e fim
- Escolha musical – estilo e adaptação

Apêndice H | Pinturas de Vieira da Silva



*Paris, La nuit* (1951)



*Red Houses* (1963)

Apêndice I | Pintura de Nadir Afonso



Cidade dos Príncipes (1999)



Cidade dos Príncipes (1999) com quadrícula realizada pela professora estagiária

## **Apêndice J | Frases Individuais Retas e Curvas (excerto de Plano de Aula Autônoma)**

### **Exercício 2 | Improvisação & Frases Individuais Retas e Curvas**

(Será retomado o trabalho das aulas anteriores.)

#### **Objetivos do exercício**

- Desenvolver as capacidades de observação
- Fomentar as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, incentivando o pensamento divergente
- Transformar as interpretações individuais extraídas das pinturas abstratas em emoções/sentimentos/estados de espírito (metamorfose do estímulo visual em estímulo ideacional)
- Explorar a improvisação como ferramenta de procura e criação de movimento próprio e expressão de ideias numa linguagem pessoal
- Potenciar a capacidade de criação de frase coreográfica
- Desenvolver a capacidade de análise e reflexão
- Promover a capacidade de 'atenção a' – imagem; ao outro
- Propiciar relações intrapessoais e interpessoais
- Incentivar a partilha de ideias
- Apoiar o desenvolvimento da personalidade/identidade e da autonomia

#### **Estímulos**

Visuais, auditivos, ideacionais

#### **Duração**

45 minutos

#### **Apoio Musical**

*Divenire (Deluxe Edition)*, de Ludovic Einaudi

O apoio musical desta seção da aula funcionará apenas como ambiente sonoro, ao qual não será dado destaque. As músicas referidas funcionam apenas como indicativo do estilo musical – minimalista – que se pretende.

#### **Material/equipamento**

1 imagem de pintura abstrata – Cidade dos Príncipes (1999) de Nadir Afonso.

## **Descrição**

### FASE 1

A professora estagiária irá pedir aos alunos que relembrem mentalmente e fisicamente o trabalho desenvolvido de linhas retas e curvas das aulas anteriores.

Inicialmente, os movimentos devem ser procurados com diferentes partes isoladamente:

- Cabeça
- Ombros, braços e parte superior do tronco
- Ancas
- Pernas

No final, a procura deve combinar todo o corpo.

Desta procura, os alunos devem selecionar cinco posições/pequenos movimentos resultantes de linhas retas e cinco resultantes de linhas curvas. Estes serão partilhados com a professora estagiária individualmente.

### FASE 2

Os alunos deverão combinar as cinco posições/pequenos movimentos previamente e combiná-las numa frase coreográfica, segundo algumas premissas:

- A ordem das posições é livre. No entanto não podem ter as mesmas zonas do corpo seguidas
- Uma das ligações tem de usar o chão
- Uma das ligações tem de incluir um salto
- Uma das ligações tem de usar o corpo todo
- Ao longo da composição têm de mudar de frente

O resultado será partilhado com o resto da turma no sistema utilizado nas aulas anteriores – ‘grupo observador’ e ‘grupo de improvisação’. O processo repete-se até todos os alunos partilharem a sua frase. No final, será promovido um momento de troca de ideias.

## **Apêndice K | Ficheiros audiovisuais**

Ficheiro 01 – Frases Individuais Retas e Curvas turma Y

Ficheiro 02 – Frases Individuais Retas e Curvas turma Z

## **Apêndice L | Ficheiros audiovisuais**

Ficheiro 03 – Duetos Retas e Curvas turma Y

Ficheiro 04 – Duetos Retas e Curvas turma Z

Nota:

1) Os ficheiros mencionados encontram-se disponíveis na pasta Ficheiros Audiovisuais.

2) O som dos ficheiros audiovisuais apresenta-se com ruído devido ao equipamento disponível para realizar as diversas gravações.

## Apêndice M | Consentimentos Informados (alunos menores/maiores)



### CONSENTIMENTO INFORMADO

O Estudo, intitulado “**Da Pintura Abstrata ao Movimento: um Processo de Composição Coreográfica com alunos do 11.º ano do Balletatro Escola Profissional**”, surge no âmbito do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa e será desenvolvido pela **Estagiária Sara Costa Leite**, orientada pela **Professora Doutora Ana Silva Marques** e supervisionada pela **Professora Elisabete Magalhães**.

Este tem como objetivo principal **a criação de uma peça de Composição Coreográfica** (Pintura em Movimento) partindo de um Estímulo Visual – a Pintura Abstrata Lírica e Geométrica – com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea. De forma a aprofundar os conhecimentos e competências ao nível da Técnica de Dança Contemporânea e do processo de Composição Coreográfica, desenhou-se um projeto dirigido aos alunos do 11.º ano, do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, do Balletatro Escola Profissional, a ser implementado no Ano Letivo de 2020/2021.

A participação do seu/sua Educando/a é essencial para a concretização deste Estudo e será muito valorizada, sendo estritamente **voluntária, anónima e confidencial**.

Neste sentido, venho solicitar a autorização para a recolha de dados e registo fotográfico/vídeo que permitirão o desenvolvimento, execução e validação Académica do Estudo proposto. Reforço que todos os dados obtidos serão, única e exclusivamente, utilizados com fins académicos, compilados e apresentados em contexto de Estágio e Relatório Final do Estágio, com o intuito da obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

A Mestranda,

Sara Costa Leite

---

Preencher e devolver preenchido ao Balletatro Escola Profissional

Eu, \_\_\_\_\_  
Encarregado de Educação do aluno/a \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo o/a meu/minha Educando a participar no Estudo referido, permitindo a recolha e utilização de dados e imagem, para os fins acima mencionados.

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O Estudo, intitulado “**Da Pintura Abstrata ao Movimento: um Processo de Composição Coreográfica com alunos do 11.º ano do Balletatro Escola Profissional**”, surge no âmbito do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa e será desenvolvido pela **Estagiária Sara Costa Leite**, orientada pela **Professora Doutora Ana Silva Marques** e supervisionada pela **Professora Elisabete Magalhães**.

Este tem como objetivo principal **a criação de uma peça de Composição Coreográfica** (Pintura em Movimento) partindo de um Estímulo Visual – a Pintura Abstrata Lírica e Geométrica – com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea. De forma a aprofundar os conhecimentos e competências ao nível da Técnica de Dança Contemporânea e do processo de Composição Coreográfica, desenhou-se um projeto dirigido aos alunos do 11.º ano, do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, do Balletatro Escola Profissional, a ser implementado no Ano Letivo de 2020/2021.

A participação do seu/sua Educando/a é essencial para a concretização deste Estudo e será muito valorizada, sendo estritamente **voluntária, anónima e confidencial**.

Neste sentido, venho solicitar a autorização para a recolha de dados e registo fotográfico/vídeo que permitirão o desenvolvimento, execução e validação Académica do Estudo proposto. Reforço que todos os dados obtidos serão, única e exclusivamente, utilizados com fins académicos, compilados e apresentados em contexto de Estágio e Relatório Final do Estágio, com o intuito da obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

A Mestranda,

Sara Costa Leite

---

Preencher e devolver preenchido ao Balletatro Escola Profissional

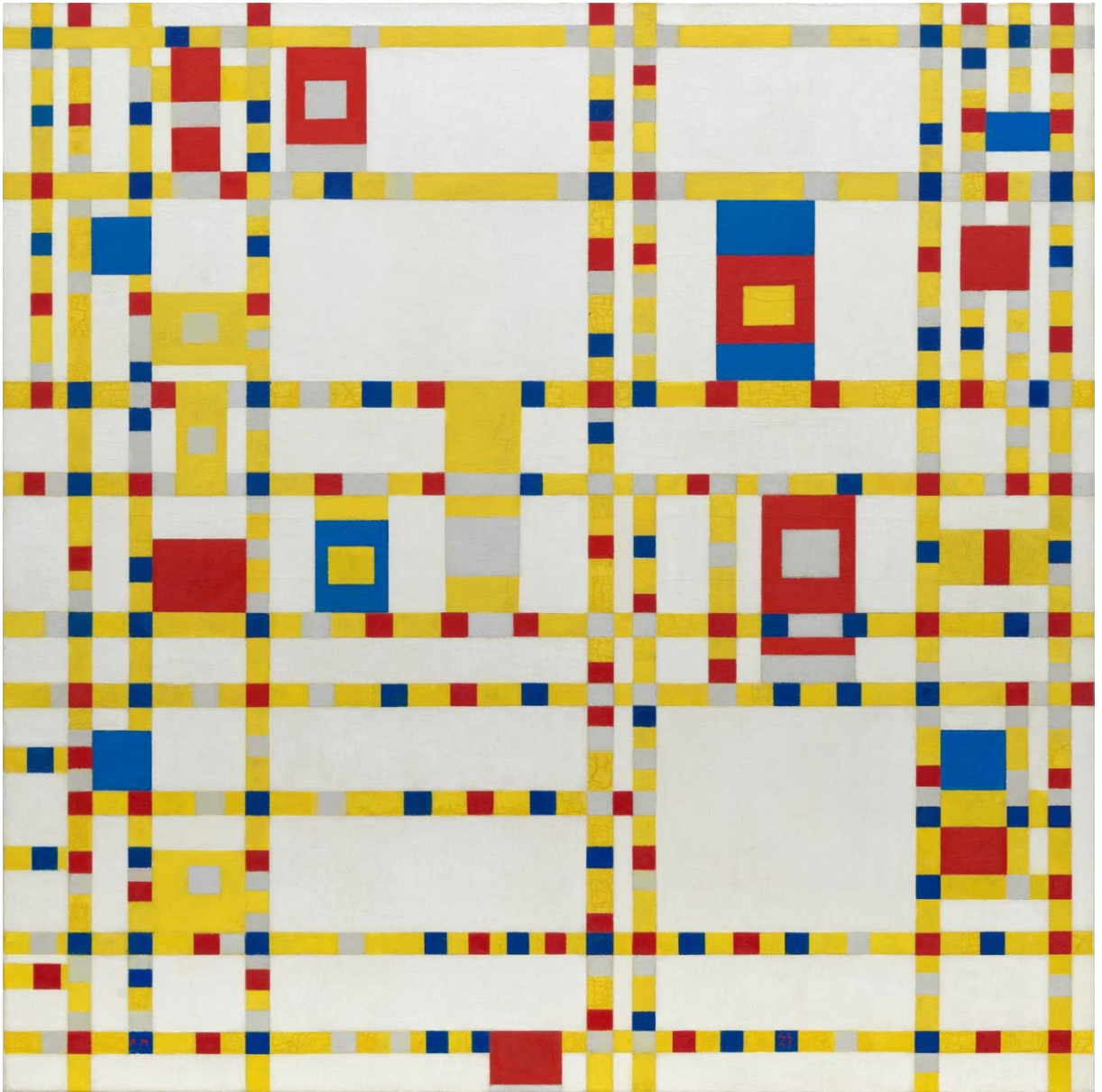
Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que participo no Estudo referido, permitindo a recolha e utilização dos meus dados e da minha imagem, para os fins acima mencionados.

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Apêndice N | Pinturas de Mondrian



Macieira em Flor (1912)



*Broadway Boogie Woogie (1942-43)*

## Apêndice O | Registo fotográfico do 'Mapa Conceptual'

### Turma Y



### Turma Z



## Apêndice P | Caminhares (excerto de Plano de Aula Autónoma)

### Parte I – aquecimento

#### Exercício 1 | Caminhares

##### Objetivos do exercício

- Promover a concentração e aumentar a predisposição física e mental para a aula
- Fomentar a consciência corporal
- Desenvolver o sentido de pertença e a noção de espaço pessoal e partilhado
- Trabalhar a capacidade de observação e a atenção para com o outro

##### Estímulos

auditivos

##### Duração

20 minutos

##### Descrição

Os alunos colocam-se na sala, numa posição vertical, prontos para iniciar a atividade proposta pelo professor.

##### FASE 1

Os alunos caminharão pelo espaço, seguindo as orientações do professor sobre a forma do 'andar'. Estas orientações terão como objetivo levar os alunos a alongarem, articularem e despertarem diferentes partes do corpo e articulá-las como um tudo.

As instruções levarão os alunos a experimentarem diferentes dinâmicas – fluente, constringido, urgente e suspenso –, tempo – lento, rápido –, pesos – leve, normal e pesado –, níveis – alto, médio e baixo – direções e formas de trajetos – direto, flexível, reto, curvilíneo, frente, trás, lado –, centrados em si e no seu corpo.

##### FASE 2

Jogando com tudo o que foi experimentado na fase 1, os alunos tentarão influenciar as dinâmicas, o tempo, os níveis, os percursos dos colegas através do seu olhar e da imposição da sua presença – 'perseguido' como uma sombra, fugindo, rodeando, acelerando ou desacelerando o ritmo do 'andar' e/ou parando.

Nesta fase, a pausa (dinâmica, e nunca inativa) passa a ser um elemento possível.

### FASE 3

No último momento, os alunos, em pares, movimentar-se-ão de um lado ao outro da sala com movimentos retos e curvos, envolvendo o corpo todo. Esta fase será dividida em diferentes subfases:

- Sem interação entre os elementos do par;
- Interação através do olhar e influência do movimento;
- Interação nas diferentes formas que desejarem – olhar, toque, manipulação, ...

## **Apêndice Q | Árvores (excerto de Plano de Aula Autônoma)**

### **Parte II – Desenvolvimento**

#### **Exercício 2 | Criação e destruição de árvores**

##### **Objetivos do exercício**

- Fomentar o poder de observação e decisão rápida
- Desenvolver o sentido de pertença e a noção de espaço pessoal e partilhado
- Trabalhar a capacidade de observação e a atenção para com o outro
- Promover a interação entre turma
- Trabalhar o toque e a sua influência no outro
- Aumentar o sentido de pertença

##### **Estímulos**

Visuais, auditivos

##### **Duração**

20 minutos

##### **Apoio Musical**

Música Blues, como por exemplo Miles David

##### **Material/equipamento**

Pinturas de Piet Mondrian – Macieira em Flor, A Árvore Cinzenta, Árvores em Flor

##### **Descrição**

Os alunos serão convidados a caminhar pelo espaço. Um tomará a iniciativa de parar numa pose (visualmente interessante) e todos os restantes alunos terão de encontrar, em poucos segundos, uma pose que funcione visualmente e fisicamente com a primeira pose proposta. O contacto com pelo menos um outro colega é obrigatório, criado assim uma árvore e as suas raízes com corpos humanos. O 'objeto visual' será desfeito assim que um aluno decidir sair da pose criada. A árvore dissolve-se tranquilamente e o processo repete-se até todos os alunos terem sido os impulsionadores de pelo menos uma 'árvore'.

Ao longo do exercício a professora estagiária imporá premissas por forma a levar os alunos a procurarem certas qualidades de movimento, ou movimentarem certas partes do corpo ou construirão 'árvores' com determinadas formas.

## Apêndice R | Exemplos dos registos fotográficos das Árvores

### Turma Y



Turma Y (continuação)



## Turma Z



**Turma Z (continuação)**



**Apêndice S** | Manipulação (excerto de Plano de Aula Autônoma + excerto de relatório da aula Autônoma)

### **Exercício 3** | Manipulação dos corpos

#### **Objetivos do exercício**

- Fomentar o poder de observação e decisão rápida
- Desenvolver o sentido de pertença e a noção de espaço pessoal e partilhado
- Trabalhar a capacidade de observação e a atenção para com o outro
- Promover a manipulação e a responsabilidade sobre o corpo do outro
- Trabalhar o toque e a sua influência no outro

#### **Estímulos**

Auditivos

#### **Duração**

40 minutos

#### **Apoio Musical**

Música Blues, como por exemplo *Budda Power Blues*

#### **Descrição**

Os alunos divididos em pares manipularão o corpo do seu par movimentando-o pela sala. De olhos fechados, o aluno manipulado terá de confiar no cuidado do seu guia, que não só o levará a percorrer o espaço, como também a experimentar diferentes tipos de movimento. Os pontos mestres para a manipulação serão diversos – a cabeça, o braço ou a perna – o resto do corpo responderá de forma natural.

Após alguns minutos os elementos de par trocarão de função.

Como forma de conclusão do exercício, os alunos partilharão a sua experiência de serem manipulados de olhos fechados.

### **Excerto do Relatório da Aula Autônoma da turma Y**

No exercício de manipulação, os alunos mostraram-se extremamente disponíveis, explorando as formas mais óbvias de manipulação, mas também procurando formas e momentos menos evidentes. Pontualmente, foi preciso chamar a turma à atenção, pedindo que se concentrassem e que ‘cuidassem do corpo que estavam a manipular’, salientando que a segurança do outro era da responsabilidade de quem manipulava e que era importante manterem-se em silêncio.

Alguns alunos estavam visivelmente confortáveis na posição de ‘manipulados’ enquanto outros resistiam ou mostravam-se um pouco tensos nesta posição.

No momento de partilha, foi interessante perceber que a manipulação pela cabeça trouxe a alguns alunos um momento de calma e tranquilidade, enquanto que para outros revelou-se uma situação de stress e angústia, onde se sentiam-se completamente à mercê do ‘outro’.

Na generalidade, todos indicaram que a manipulação pelas pernas foi o mais complicado, tanto para se fazer entender, como para encontrar soluções originais e diversificadas. Alguns alunos, apontaram a manipulação pelos braços a forma mais divertida e prazerosa de interagir com o outro, tendo assim, maior prazer na sua exploração.

### **Excerto do Relatório da Aula Autônoma da turma Y**

Quando o cansaço começou a ser visível, a professora estagiária pediu que todos os alunos se sentassem, acalmando o ritmo respiratório e explicou a atividade seguinte – manipulação do outro. Os alunos mostraram-se curiosos e disponíveis para a nova atividade, apesar do cansaço. A quebra para um formato diferente de exercício teve um efeito positivo, fazendo com que os alunos adotassem uma postura positiva e colaborativa.

Os alunos dividiram-se em pares e iniciaram a tarefa. A professora estagiária foi circulando pela sala, observando atentamente as propostas de cada par, lembrando que a segurança do ‘outro’ era responsabilidade do manipulador e que este deveria tentar transmitir, apenas pelas suas ações, o seu cuidado e atenção.

Após a experimentação – tendo como pontos de partida a cabeça, braços e pernas – a professora estagiária terminou a aula com um momento de partilha, ouvindo as opiniões dos alunos sobre qual a parte mais fácil/difícil de manipular, qual a parte melhor/pior para ser manipulado.

As opiniões foram várias e nalguns casos divergentes. Na generalidade, os alunos consideram a ‘as pernas’ como a parte mais difícil de manipular e de se fazer entender, ou seja, que o ‘outro’ reagisse da forma como desejavam. Sendo que alguns preferiram manipular a cabeça, enquanto outros os braços. No papel de manipulado, alguns alunos referiram que a cabeça era muito relaxante e que os braços eram mais fáceis de seguir; muitos afirmaram

que as pernas eram o ponto mais difícil de acompanhar. Porém, um aluno sentiu que o ponto que lhe foi mais fácil de seguir, talvez pela forma como foi manipulado, foram as pernas.

Apesar das diferentes sensações e opiniões, todos se mostraram bastante agradados com o desafio que o exercício provocou e com as possibilidades que foram encontrando para superar as dificuldades, tanto como manipulador e manipulado.

Tendo em consideração o cansaço evidente dos alunos, uma vez que esta atividade permite tempo de pausa e respiração, o resultado foi bastante favorável e os alunos mantiveram-se empenhados e concentrados até ao fim do exercício.

## **Apêndice T | Ficheiros audiovisuais**

Ficheiro 05 – Pintura em Movimento: Frases Individuais + 2movimentos turma Y

Ficheiro 06 – Pintura em Movimento: Frases Individuais + 2movimentos turma Z

## **Apêndice U | Ficheiros audiovisuais**

Ficheiro 07 – Pintura em Movimento turma Z

Ficheiro 08 – Pintura em Movimento turma Y

Nota: Os ficheiros mencionados encontram-se disponíveis na pasta Ficheiros Audiovisuais.

## Apêndice V | Discurso Aula Aberta

### **Da Pintura Abstrata ao Movimento: um processo coreográfico com alunos do 11.º ano do Balletatro Escola Profissional**

Bom dia a todos, muito obrigada por estarem presentes.  
Sou a Sara, a professora estagiária.

O que hoje vamos apresentar é o produto do meu projeto de Estágio o qual tinha como objetivo a cocriação de uma composição coreográfica partindo da pintura abstrata de Mondrian.

As peças que vão ver estão no ponto em que as consideramos delineadas e definidas. A partir de agora, o trabalho que seria desenvolvido seria de limpeza, de aprofundamento e de detalhe, permitindo que todos os corpos, apesar de individuais, se movimentassem apenas como um.

Ao longo dos últimos três meses de aulas, desenvolvemos um trabalho criativo com base na análise e interpretação de pinturas abstratas de vários artistas nacionais e internacionais, ou seja, as leituras feitas das obras eram transformadas em movimento.

A forma como abordamos as obras de arte foi variada:

- começamos por interpretar de forma livre, ou seja, o que é que aquela pintura nos fazia sentir ou o que é que nos lembrava;
- concentramo-nos nas cores e quais as emoções, sentimentos ou estados de espírito que estas nos transmitiam; fizemos uma relação direta emoção/movimento
- abordamos as formas do quadro, desenvolvendo microestruturas com movimentos curvos ou retos

Após este trabalho de procura, exploração, apropriação e transformação de ideias próprias e dos outros, nas últimas aulas, dedicamo-nos a dois quadros de Mondrian e através da sua análise criamos a peça que vamos apresentar. No placard exterior podem ver o 'Mapa

Conceptual' de cada turma – foi o nosso caderno de viagem, onde registamos ideias e o nosso plano.

O quadro da Macieira em Flor foi o ponto de partida para as emoções/sentimentos/estado de espírito que iriam determinar a qualidade e tipo de movimento propostos. Utilizamos a interpretação livre, mas também a focada nas formas.

O quadro *Broawday Boogie Woogie* foi como um mapa, uma orientação, que determinou os percursos, o desenho dos percursos e as cores e figurinos.

Esperemos que gostem!

Obrigada por terem vindo!



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

# PROGRAMA DE AULAS DE ESTÁGIO

Técnica Contemporânea . Composição Coreográfica

Balletatro Escola Profissional

Sara Costa Leite 54204

## ÍNDICE

### Objetivos

- . Gerais
- . Específicos

### Conteúdos

- . Programáticos e de movimento

### Programa de aulas de Estágio

- . 1. Observação estruturada
- . 2. Lecionação partilhada
- . 3. Lecionação autónoma
- . 4. Outras Atividades

### Calendarização

## OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Partindo da ideia - Da pintura abstrata ao movimento: num processo de composição coreográfica – foi desenhado um programa de aulas com base num estímulo visual (pintura abstrata) como ponto de partida para a criação de microestruturas (solos e duetos) de composição coreográfica (pintura em movimento) com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação. Para tal definiram-se objetivos gerais e específicos e conteúdos programáticos e de movimento que foram trabalhados ao longo das várias fases do Estágio.

### Objetivos gerais

- Promover a utilização da pintura abstracionista lírica e geométrica como ponto de partida para a construção de um processo criativo em dança
- Fomentar a metamorfose do um estímulo visual inicial numa abordagem diversificada de estímulos ideacionais decorrentes da análise inicial de uma pintura abstrata por parte dos alunos envolvidos no processo de composição coreográfica
- Potenciar a exploração e o desenvolvimento de um estilo próprio de movimento nos alunos
- Desenvolver microestruturas (solos e duetos) de composição coreográfica com base no desenvolvimento de um trabalho de cocriação

### Objetivos específicos

- Desenvolver as capacidades de observação
- Aprofundar os conhecimentos sobre pintura abstrata
- Fomentar as capacidades interpretativas e argumentativas perante um estímulo visual, incentivando o pensamento divergente
- Transformar as interpretações individuais extraídas das pinturas abstratas em emoções/sentimentos/estados de espírito e, posteriormente em movimento
- Explorar a improvisação como ferramenta de procura e criação de movimento próprio e expressão de ideias numa linguagem pessoal
- Estimular a acuidade musical
- Desenvolver a capacidade de análise e reflexão
- Promover a capacidade de ‘atenção a’ – imagem; emoções/sentimentos/estados de espírito; ao outro
- Propiciar relações intrapessoais e interpessoais

- Incentivar a partilha de ideias
- Apoiar o desenvolvimento da personalidade/identidade e da autonomia
- Trabalhar o 'eu'/ 'nós' enquanto par e turma
- Amplificar o conhecimento sobre os métodos e processo de composição coreográfica – em particular a repetição, acumulação, transformação – partindo de um estímulo visual
- Desenvolver a capacidade de criação de uma microestrutura (solo, dueto, turma), com princípio, meio e fim
- Potenciar o trabalho colaborativo na organização e concretização de uma microestrutura a pares e em turma

### **Conteúdos programáticos/movimento**

- Criação partindo de diferentes estímulos – visuais, auditivos e ideacionais
- Manipulação, exploração e combinação de diferentes ações
- Manipulação da dinâmica – alternância, contrastante
- Manipulação do corpo – orientação, transposição do movimento para outras partes do corpo e do espaço
- Manipulação do espaço – incorporação de diferentes ações, níveis, direções, localização
- Manipulação do tempo – repetição, sequência, pausa
- Relações – com o outro e com o espaço envolvente
- Processo de criação coreográfica – criação, planificação e estruturação
- Estrutura coreográfica – microestrutura
- Organização de microestruturas – princípio, meio e fim
- Escolha musical – estilo e adaptação

## PROGRAMA DE AULAS DE ESTÁGIO

### 1. Observação estruturada

Durante o período da observação estruturada pretendeu-se reconhecer a estrutura da aula e as metodologias de ensino utilizadas pela professora cooperante e as reações dos alunos, assim como, a relação entre professor e alunos e entre alunos. De igual modo, pretendia-se traçar o perfil social, técnico e artístico da turma, algo que foi dificultado pelo formato online das aulas de observação estruturada.

Foi elaborado um documento com parâmetros predefinidos por forma a guiar a observação e permitir a redação estruturada e consistente das conclusões retiradas da observação.

### 2. Lecionação partilhada

As aulas de lecionação partilhada promoveram o primeiro contacto ativo entre professora estagiária e alunos, uma vez que esta assumiu um papel executante lecionando parte da aula.

Na primeira abordagem, a professora estagiária fez uma breve introdução do seu percurso académico e profissional e apresentou o seu projeto de Estágio e de que forma este se iria desenrolar e qual o papel dos alunos ao longo do mesmo, iniciando o trabalho sobre a temática do projeto.

Num primeiro momento, a professora estagiária fez o enquadramento socioeconómico, cultural e artístico do início do século XX e de que forma este clima contribuiu para o aparecimento da Arte Abstrata, com especial foco a pintura abstrata lírica e geométrica.

Ao longo das aulas, foram analisados e interpretados vários quadros de artísticas nacionais – Viera da Silva e Nadir Afonso (imagens em baixo) – que serviram como ponto de partida para os vários exercícios realizados – de improvisação ou composição.

Estas leituras foram orientadas pela professora estagiária de diferentes formas, em aulas distintas:

- Interpretação livre – os alunos falavam livremente daquilo que viam ou daquilo que sentiam quando observaram o quadro ou para que situação aquela imagem os remetia;
- Interpretação das cores – partindo apenas das cores do quadro, os alunos deveriam escolher um ou mais emoções/sentimentos/estado de espírito;
- Interpretação das formas – transposição das formas observadas para os movimentos explorados.

Após a partilhar das suas leituras, os alunos eram convidados a improvisar por forma a explorarem as suas ideias ou ideias de colegas. Em quase todas as aulas, a turma foi dividida

em dois ou mais grupos, para que fosse possível os alunos observarem o trabalho dos colegas e realizar-se um momento de análise e discussão sobre o observado.

Nota: Na turma B, este programa de aulas foi concretizado nas primeiras aulas de lecionação autónoma, uma vez que as aulas de lecionação partilhada não tiveram lugar, devido a alterações de horário.

## PINTURAS ANALISADAS



*Paris, la nuit* (1951) de Vieira da Silva



*Red Houses* (1963) de Vieira da Silva



Cidade dos Príncipes (1999) de Nadir Afonso

### 3. Lecionação autónoma

Nesta fase do Estágio, deu-se continuidade ao trabalho desenvolvido na fase anterior – interpretação de uma pintura (estímulo visual) e transformação das diferentes leituras em movimento.

As várias aulas respeitaram uma estrutura base de três momentos distintos, mas complementares, os quais poderiam ser compostos por vários exercícios e tarefas:

- Aquecimento – composto por exercícios de movimentação mais livres, realizados sob as orientações e exemplo da professora, promovendo a concentração, o aquecimento do corpo e a predisposição física e mental para as restantes partes da aula; ou exercícios de carácter técnico – *pliés*, *battements tendus*, deslocações/diagonais, saltos; ou ambos
- Desenvolvimento – exposição de conteúdos teóricos, acompanhados por visionamento de imagens, livros ou vídeo; análise, interpretação e discussão de obras de arte; exercícios de improvisação e exploração de movimento; exercícios de composição coreográfica com vista à criação de microestruturas individuais ou a pares e seu aperfeiçoamento; apresentação das microestruturas aos colegas e posterior discussão; registo vídeo das microestruturas realizadas;

- Conclusão – exercícios que revisitavam o início da aula, mas num ritmo mais calmo; exercícios de relaxamento; visionamento dos vídeos realizados e momento de partilha e comentários.

A primeira fase da lecionação autónoma teve como ponto de partida o quadro *Cidade dos Príncipes*, de Nadir Afonso.

A segunda fase, o trabalho teve por base duas obras do pintor Piet Mondrian – *Macieira em Flor* e *Broadway Boogie Woogie*. Partindo destas duas pinturas, foram desenvolvidas aulas de composição coreográfica com o objetivo de criação de um objeto artístico.

A turma foi desafiada a selecionar três emoções/sentimentos/estados de espírito, partindo da obra *Macieira em Flor*. Estes foram explorados e serviram de fio condutor para os diferentes momentos da peça, estabelecendo também o ambiente e as relações entre bailarinos. Individualmente, cada aluno teve de criar uma microestrutura baseada nas formas da mesma obra de arte. Esta microestrutura individual, foi o ponto de partida para a criação de uma frase de movimento de turma e, ambas, foram incorporadas na composição coreográfica.

O quadro *Broadway Boogie Woogie* definiu as deslocações, as orientações espaciais dentro da peça coreográfica e os figurinos.

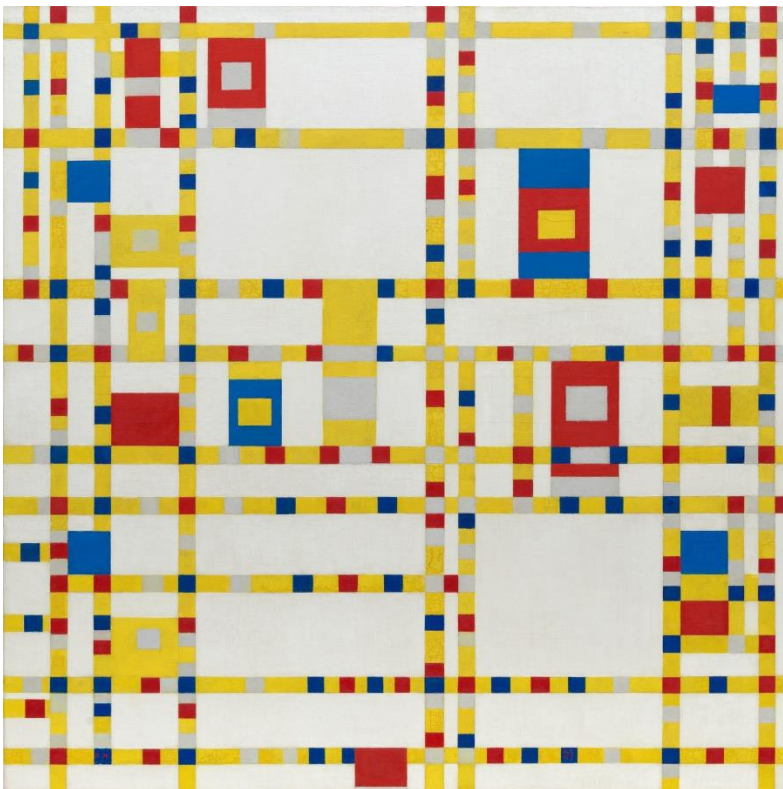
Em paralelo, foi elaborado um 'Mapa Conceptual' – um suporte coletivo onde os alunos e a professora estagiária foram fazendo o registo de informações e escolhas pertinentes para a construção da composição coreográfica, resultando num registo gráfico do desenvolvimento do projeto.

Todo este processo de composição coreográfica teve por base um ambiente colaborativo e de partilha e, ao mesmo tempo desafiante e motivador, no qual a professora estagiária foi o elemento mediador no processo criativo, com poder de decisão, e os alunos intérpretes foram os cocriadores.

## PINTURAS DE PIET MONDRIAN



Macieira em flor (1912)



*Broadway Boogie Woogie* (1942 – 1943)

#### 4. Outras atividades

Enquadram-se em 'outras atividades' de Estágio os seguintes momentos:

- A última aula de cada turma, que teve um carácter exclusivo de ensaio e de decisão sobre vários aspetos – figurinos, cabelos, reverências, ordem de apresentação, entre outros;
- Aula conjunta das duas turmas e momento de apresentação à restante comunidade do Balleteatro, realizada no dia 1 de junho
- Avaliação dos alunos.

#### CALENDARIZAÇÃO

	<b>TURMA Y</b>	<b>TURMA Z</b>
<b>1. Observação estruturada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 16 e 23 de fevereiro</li><li>• 2 de março</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 25 de fevereiro</li><li>• 4 de março</li><li>• 27 de maio</li></ul>
<b>2. Lecionação Partilhada</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 9, 16 e 23 de março</li><li>• 8 e 15 de abril</li></ul>	Não se realizou lecionação partilhada nesta turma devido a ajustes de horário, resultantes da situação pandémica.
<b>3. Lecionação Autónoma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7, 14, 19, 21, 26 e 28 de abril</li><li>• 3, 5, 12, 17, 19, 24, 25 de maio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7, 9, 14, 16, 20, 22, 27, 29 de abril</li><li>• 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 de maio</li></ul>
<b>4. Outras atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 26 de maio</li><li>• 1 de junho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 26 de maio</li><li>• 1 de junho</li></ul>