



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**Estratégias Pedagógicas Para o Desenvolvimento da Consciência
Corporal Com Base no Método Vianna Para o 2º Ano da Escola
Artística de Dança Do Conservatório Nacional**

Camila Izabel Moreira

Orientadora: Professora Especialista em Dança Cristina Graça

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

MED 7ª Ed.
outubro de 2019



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**Estratégias Pedagógicas Para o Desenvolvimento da Consciência
Corporal Com Base no Método Vianna Para o 2º Ano da Escola
Artística de Dança Do Conservatório Nacional**

Camila Izabel Moreira

Orientadora: Professora Especialista em Dança Cristina Graça

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

MED 7ª Ed.

outubro de 2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Escola Superior de Dança e aos docentes do curso de Mestrado em Ensino de Dança pelo trabalho desenvolvido, que me abriram portas para as novas caminhadas e conquistas. Ao professor Vítor Garcia por me ter ouvido e ajudado a trilhar o meu caminho. Quero agradecer também ao professor o facto de me ter dado a conhecer a metodologia da família Vianna. À professora Cristina Graça pelo seu empenho e paciência para todas as crises e dúvidas que surgiram ao longo do trabalho.

À direção da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, em especial à Professora Cooperante Luísa Vendrell por ter-me recebido na turma e partilhado a sua paixão pela arte de ensinar. Ao músico acompanhador Fernando Cipriano pela sua cooperação e boa disposição. E claro, aos alunos do segundo ano pelo respeito e carinho com que fui tratada.

À Faculdade Angel Vianna por, generosamente, ter aberto as portas para a realização desta pesquisa.

Aos meus queridos amigos, que estiveram ao meu lado de variadas formas, em especial, ao Luís Branco, Pedro Rilhó, Joana Borges, Rui Morais, Victória Holanda e Mónica Sousa. Sem esquecer o meu novo amigo Leo Salez, que gentilmente me recebeu em sua casa.

À minha amada família. A minha irmã Desirée, por todos os livros, carinho e apoio que transmitiu, mesmo estando longe.

À Patrícia Otto, minha querida professora, por todos os ensinamentos de Dança e de vida.

RESUMO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP) inserido no curso de Mestrado em Ensino de Dança (MED - 7ª edição) da Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). O estágio decorreu na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa (EADCN), durante o ano lectivo de 2018/2019, na disciplina de Técnica de Dança Clássica (TDC).

O estágio teve com principal objetivo valorizar a consciência corporal com base no método Vianna, qual promove a atitude consciente como suporte para a especialização do movimento, acreditando que a dança deve acontecer de ‘dentro para fora’.

O grupo de estudo contemplou cinco alunos da turma do 2º ano do 2º ciclo do Curso de Ensino Especializado em Dança. Os alunos encontravam-se na faixa etária de início da adolescência, altura em que começa a transição corporal e mental para a vida adulta.

A pesquisa foi realizada com base na metodologia investigação-ação, tendo-se desencadeado um processo auto avaliativo por parte da estagiária no decorrer do processo. Recorreu-se a métodos qualitativos para a recolha de dados, tendo-se usado como suporte as tabelas de observação, diário de bordo, apoio de vídeo gravação e entrevista.

Os resultados e conclusões do estágio realçam a importância do auto-entendimento dos alunos, de forma a criarem uma proximidade com os seus corpos que os leve à tomada de consciência das facilidades e dificuldades das suas funções corporais. Conclui-se, assim, que a utilização do método Vianna permitiu aos alunos desenvolverem uma maior autonomia e aproveitamento durante a aprendizagem de uma técnica codificada, como é o caso da Técnica de Dança Clássica.

Palavras-chave: Método Vianna, Consciência, Consciência Corporal

ABSTRACT

This report is based on a Workplace Internship, part of the MA on Dance Education from the Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa. The internship took place at Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa, throughout the 2018-2019 academic year as part of the course on Classical Dance Techniques.

The main purpose of this undertaking was to instigate bodily awareness as outlined by the Vianna method. This approach is known for promoting consciousness as a basis for specialised movement where dancing comes from within. The research subject group was comprised of 5 pupils of the 2nd year of the 2nd cycle of the specialised course in Dance. In their early teens, the students find themselves on the onset of puberty where their bodies are beginning the transition to adult bodies and minds. Research relied on an investigation-action approach which yielded self-examination on the part of the intern.

Documentation included charts, diaries, video diaries and interviews. This report and its findings affirm the importance of self-awareness, allowing the pupils a greater understanding of their strengths and weaknesses. The Vianna method fosters development and maximises the understanding of such a structured discipline as Dance is.

Key words: Vianna method, consciousness, bodily awareness.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL	13
1.1. A Instituição de acolhimento: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa	13
1.1.1. <i>Recursos físicos e humanos</i>	14
1.1.2. <i>Caracterização do grupo de estudo e objetivos de aprendizagem para o 2º ano de Dança na AEDCN</i>	15
1.2. Identificação da Problemática	16
1.3. Objetivos	18
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. Os Vianna.....	19
2.2. Técnica Klauss Vianna ou Método Angel Vianna?	19
2.3. Sistematização da técnica Klauss Vianna.....	21
2.4. Princípios do método	23
2.5. Fundamentos do método	24
2.5.1. <i>Alexander techinque</i>	26
2.5.2. <i>Método Feldenkrais</i>	27
2.5.3. <i>Princípios da Eutonia</i>	29
2.6. O Método Vaganova	33
2.7. As Perspectivas de Eric Franklin	35
2.8. O início da adolescência	36
2.9. O conceito de consciência no contexto da dança	39
2.10. Emoção e sentimento	40
2.11. Consciência corporal	41
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
3.1. A investigação-ação	43
3.2. A Metodologia qualitativa	43
3.3. Instrumentos de recolha de dados	43
3.3.1. <i>Observação estruturada</i>	44
3.3.2. <i>O diário de bordo</i>	45
3.3.3. <i>A vídeogravação</i>	45
3.3.4. <i>A entrevista</i>	46

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO	47
4.1. Planificação e calendarização do estágio	47
4.2. Descrição da lecionação realizada	48
4.2.1. <i>Primeira fase do estágio: novembro, dezembro e janeiro</i>	48
4.2.2. <i>Segunda fase do estágio: fevereiro, março e abril</i>	50
4.3. Especificidades dos objetivos trabalhados em aula	52
4.3.1. <i>Desenvolver o conceito de presença</i>	52
4.3.2. <i>Dar a (re)conhecer o esqueleto corporal e as articulações</i>	53
4.3.3. <i>Trabalhar o peso do corpo</i>	54
4.3.4. <i>Fortalecer o eixo global</i>	57
4.4. Estrutura da aula aplicada	58
4.4.1. <i>A estrutura em três momentos</i>	59
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	61
5.1. Dados obtidos com base na observação estruturada	61
5.1.1. <i>Análise de dados à grelha de observação I (hábitos comportamentais)</i> ...	61
5.1.2. <i>Análise de dados à grelha de observação II (características individuais)</i>	64
5.2. Resultados obtidos após a intervenção pedagógica	72
5.2.1. <i>Conceito de presença</i>	72
5.2.2. <i>Dar a (re)conhecer o esqueleto corporal e as articulações</i>	75
5.2.3. <i>O entendimento do peso do corpo em partes e no seu todo</i>	77
5.2.4. <i>Eixo global</i>	78
CAPÍTULO VI – REFLEXÃO FINAL	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	85
APÊNDICES	I

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escola de Dança do Conservatório Nacional	13
Figura 2 - item 1) o aluno demonstra ter consciência do correto alinhamento corporal	65
Figura 3 - item 2) O aluno apresenta uma correta colocação dos pés em contato com o chão na I, IV e V posições	65
Figura 4 - item 3) o aluno faz uso dos pés pelo chão trabalhando o fortalecimento e mobilidade articular nos exercícios de <i>battements tendu e jeté</i> ?	66
Figura 5 - item 4) aluno alcança a extensão total dos pés nos exercícios de saltos?	66
Figura 6- item 5) o aluno apresenta a colocação pélvica correta na situação estática?	67
Figura 7 –item 6) o aluno apresenta a colocação pélvica adequada durante a prática dos exercícios de <i>plié, rond de jambe par terre e battement fondú</i> ?	67
Figura 8 – item 7) o aluno demonstra ter consciência da correta colocação dos braços nas posições utilizadas?	68
Figura 9 –item 8) o aluno utiliza os braços corretamente durante a execução dos exercícios?	68
Figura 10 - item 9) o aluno demonstra coordenar a utilização dos braços com a movimentação da cabeça no exercício de <i>temps lié</i> executado no centro?	69
Figura 11 – item 10) o aluno apresenta o <i>en dehors</i> desejado nas posições utilizadas (I, II, IV e V)?	69
Figura 12 - item 11) o aluno demonstra dificuldade em manter o <i>en dehors</i> durante a execução dos exercícios de barra?	70
Figura 13 - item 12) o aluno demonstra dificuldade em manter o <i>en dehors</i> durante a execução dos exercícios de centro?	70
Figura 14 - item 13) o aluno apresenta a musculatura abdominal fortificada?	71
Figura 15 - item 14) o aluno consegue manter o equilíbrio quando trabalha sobre uma perna de apoio no centro?	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Fases do Estágio	48
Tabela 2 - Planeamento apresentado para a fase de lecionação	52
Tabela 3 - Pontos em análise sobre hábitos comportamentais dos alunos	62
Tabela 4 – Análise dos dados recolhidos sobre os hábitos comportamentais dos alunos – momento 1	62
Tabela 5 - Análise dos dados recolhidos sobre os hábitos comportamentais dos alunos – momento 2	63
Tabela 6 - Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização para o conceito de presença	72
Tabela 7 - Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização e reconhecimento do esqueleto corporal	75
Tabela 8 - Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização para o entendimento do peso	77
Tabela 9 - Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização para o entendimento do eixo global	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Estrutura Curricular do 2º Ciclo.....	85
Anexo B - Coluna do livro: Angel Vianna, método ou técnica?.....	86
Anexo C - Objetivos definidos pela instituição para as turmas de 2º ano na disciplina de T.D.C.	88
Anexo D – Conteúdos programáticos para as turmas do 2º ano	89

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - A Família Vianna	I
Apêndice B - Breve descrição do trabalho desenvolvido com a turma de primeiro ano.....	VIII
Apêndice C - Planificação das aulas	X
Apêndice D – Videogravação.....	XVII
Apêndice E - Transcrição da entrevista realizada ao grupo de estudo	XVIII
Apêndice F - Grelha de observação I	XLIX
Apêndice G – Grelha de observação II	L

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da 7ª edição do Mestrado em Ensino de Dança (MED), da Escola Superior de Dança (ESD), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Teve a orientação da Professora Especialista em Dança Cristina Graça. Decorreu durante ano letivo 2018/2019, seguindo as premissas e etapas regulamentares (observação, participação acompanhada e lecionação supervisionada), as quais visam desenvolver as competências de lecionação dos mestrandos em contexto de trabalho. Por conveniência da escola de acolhimento no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos para este nível de ensino, a organização das etapas acima mencionadas não seguiu uma linha cronológica e em sucessão, tendo-se desenvolvido, antes, numa lógica de simultaneidade e interpenetração.

O estudo desenvolvido durante o estágio teve como objetivo principal avaliar as vantagens do Método Vianna como potenciador do desenvolvimento da consciência corporal no início da aprendizagem de uma técnica de dança codificada, como é a Técnica de Dança Clássica, numa escola de Ensino Artístico Especializado em Dança.

O grupo de estudo foi constituído por cinco alunos do sexo masculino, inseridos numa turma mista, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos que se encontravam no 2º ano do 2º ciclo da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. No trabalho desenvolvido na escola contamos com a cooperação da Professora titular Luísa Vendrell e do pianista acompanhador Fernando Cipriano.

No âmbito da formação de bailarinos que almejam uma carreira profissional, preocupámo-nos com o ensino da técnica, mas sobretudo em despertar o aluno para o hábito de pensar, analisar e experimentar novas ideias para o mesmo conceito, despertando a sua consciência profunda para os movimentos. Assim, despertar o estudante para o seu ‘eu’ enquanto pessoa única, física e psicologicamente presente, participativo, ativo e também responsável pelo sua aprendizagem foi um dos principais objetivos deste estudo.

O método Vianna, como será designado neste Relatório, é conhecido por enfatizar a atitude consciente como base para especialização do movimento corporal, indo ao encontro do objetivo principal deste estudo. Os seus princípios foram aplicados ao longo do estágio, como complemento à metodologia *Vaganova*, utilizada pela escola no âmbito da disciplina de Técnica de Dança Clássica. Wosien (2000) sublinha desta forma a importância da tomada de consciência de um movimento corporal no ato da dança:

A arte da dança clássica, no seu rigor e genial simplicidade, baseia-se numa profunda compreensão das figuras do corpo humano e articulações. Ela também satisfaz todas as exigências do homem como *homo religiosus*, que anseia por uma unificação com o seu criador: dançando ele caminha para esse objetivo através de sacrifício diário, de dedicação, de limpeza de todas as impurezas e pela aceitação da dor nessa eterna caminhada a pé. (Wosien, 2000, p.71)

Este método “pressupõe que, antes de se aprender a dançar, é necessário que se tenha a consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais as suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer.” (Miller, 2016, p.51). Tornar o aluno consciente do seu corpo como um todo e de cada uma das suas partes, através do entendimento do estado de presença, das suas funcionalidades e possibilidades articulares de movimentação, peso do corpo e eixo global constitui a intenção de uma comunicação entre corpo e mente, com base nas emoções e sensações decorrentes de novas experiências físicas para uma movimentação reconhecida e fisicamente assimilada.

O conhecimento do corpo valorizando as sensações em lugar das formas, com o objetivo de entender as relações entre a mecânica do movimento e a expressão, são alguns dos fundamentos da consciência corporal a que nos referimos neste trabalho.

A escolha desta faixa etária tem por convicção de que deve existir, desde o início da aprendizagem da Técnica de Dança Clássica, uma abordagem que ensine os estudantes a compreenderem as ligações entre pensar e sentir, tomando o corpo como um todo ao executarem qualquer forma de movimentação. Os primeiros anos do Curso de Ensino Especializado em Dança (objeto deste estudo) são fundamentais na criação destas bases, físicas e técnicas, que serão usadas durante toda a vida do estudante. Esta aprendizagem é igualmente importante para o desenvolvimento humano dos alunos, quer enquanto futuros profissionais, quer enquanto cidadãos sadios para a convivência em sociedade.

Além do trabalho técnico envolvido na disciplina de Técnica de Dança Clássica, também o lado pessoal foi diariamente abordado, gerando confiança e entendimento recíprocos, entre os alunos e a mestrandia com especial atenção à personalidade e individualidade de cada um. Com efeito, o entendimento do estado de espírito dos alunos revelou-se diferenciador na aplicação do trabalho de campo. De facto, o caminho para a aquisição da técnica é inseparável da tomada de consciência do corpo. Juntas, técnica e

consciência, proporcionam uma formação sólida para uma correta movimentação do corpo. Ao dançar com técnica e alma, dá-se a conjugação plena da Arte da Dança, expressando-se a sua beleza, encanto, fascínio e perfeição.

Com o objetivo de despertar a consciência corporal através das premissas comuns à *Técnica Klauss Vianna* e à *Consciencialização do Movimento e Jogos Corporais* de Angel Vianna, foram analisadas as principais fragilidades dos alunos junto da professora titular. Assim, seguindo as premissas basilares do método, pretendeu-se despertar o estado de presença dos alunos para compreenderem as suas possibilidades de movimentação através das articulações do corpo, do peso dos membros, separadamente e em conjunto, construindo assim entendimento do eixo global, de forma a permitir que o movimento seja fluído. Dar a conhecer como se pode evitar lesões devido ao mau uso das funcionalidades corporais foi também um dos objetivos deste trabalho.

Tratando-se de um estudo situacional a metodologia utilizada foi a da investigação-ação devido à sua natureza empírica, sendo bastante indicada no estudo das ciências da educação. Quanto às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação estruturada, diário de bordo, apoio de vídeo gravação e entrevista.

Quanto à estrutura do presente Relatório de Estágio, esta divide-se em seis capítulos. Um primeiro capítulo de enquadramento geral da pesquisa, onde se procura descrever o local onde esta foi efetuada, o grupo envolvido e a amostra, a identificação da problemática e os objetivos. Num segundo capítulo, faz-se a revisão da literatura sobre a problemática em estudo. No terceiro capítulo desenvolve-se a metodologia utilizada na investigação. Seguidamente, no quarto capítulo, descreve-se com detalhe o desenvolvimento do estágio, ou seja, os protagonistas, os procedimentos, bem como o seu contexto descrevendo o tempo e o espaço. No quinto capítulo, apresentam-se os dados recolhidos. Por último, apresenta-se uma reflexão final sobre as principais conclusões.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO GERAL

1.1. A Instituição de acolhimento: Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa

Figura 1 – Escola de Dança do Conservatório Nacional



Fotografia da fachada da Escola de Dança do Conservatório Nacional

De acordo com o seu sítio oficial, o Conservatório Nacional (2019) foi fundado em 1839 e encontra-se no centro histórico da cidade. Esta escola é um estabelecimento público de Ensino Especializado em Dança que tem por fim a formação de bailarinos nas áreas de dança clássica e contemporânea, conforme referido no artigo 1º, secção I, do Decreto-Lei nº 310/83, da Série I, de 01-07-1983. Desta forma, integra a Formação Artística Especializada com a Formação Geral, abrangendo os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – Nível Básico de Dança e o Ensino Secundário – Grau Avançado de Dança.

A estrutura de funcionamento deste estabelecimento transformou-se várias vezes até se fincar na estrutura dos dias de hoje, de acordo com o Projeto Educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional (2015). No entanto, a primeira publicação do plano de estudos data de 1839. Nessa altura, a escola chamava-se “Eschola de Dança, Mímica e Gymnastica Especial”. A partir de 1913 até 1939, a dança foi lecionada como curso, agregada ao departamento de Teatro. Desde 1939 até 1971, Margarida de Abreu regeu um Curso de Dança, sendo que a partir de 1949 passou a integrar alunos do sexo masculino.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional (2015), em 1971 foi iniciado um processo de reforma do ensino artístico tendo o

Conservatório passado por várias etapas de experimentação do ensino integrado. Na primeira etapa, até ao ano de 1974, foi estabelecido o regime de aulas diárias de dança, enquanto a formação geral dos alunos contou com o suporte da escola Preparatória Francisco Arruda. Na segunda etapa, até ao ano de 1983, a formação geral dos alunos contou com o suporte das escolas situadas nas proximidades do Conservatório (o que aumentou notavelmente a população escolar) estando consecutivamente na direção, José Sasportes, Graça Bessa e Wanda Ribeiro da Silva. Posteriormente, já entre os anos de 1983 a 1986, a escola passou a chamar-se Escola de Dança de Lisboa, onde presidiu na direção Eliza Worm e a formação geral dos alunos teve o suporte da Escola Preparatória Fernão Lopes. Contudo, só no ano de 1987 sob a presidência do Conselho Executivo de Ana Pereira Caldas, é que se afixa a estrutura de funcionamento da escola nos moldes de ensino integrado que conhecemos nos dias de hoje. Em 1991 a escola voltou a chamar-se Escola de Dança do Conservatório Nacional e são entregues os primeiros diplomas aos alunos formados integralmente pelo estabelecimento.

O Regulamento Interno da Escola, prevê que a admissão do Nível Básico de Dança está sujeita à classificação e apuramento mediante provas que avaliam as capacidades e aptidões dos candidatos. A admissão do Grau Avançado de Dança realiza-se mediante a efetivação de uma Prova de Acesso, da responsabilidade da escola. Contudo, contempla igualmente os Cursos Livres de Dança onde inclui Curso de Teatro Musical, o *Spring Dance Intensive* e o *Summer Dance Intensive*.

Os Cursos Livres em horário pós-laboral, direcionados para alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, permitem que a comunidade possa usufruir de aulas de dança, mediante o pagamento de uma mensalidade. Adicionalmente, cria novos potenciais alunos.

1.1.1. Recursos físicos e humanos

Situada no Bairro Alto em Lisboa a EADCN dispõe de sete estúdios devidamente equipados para a prática de dança com caixa-de-ar, linóleo, espelhos, piano, equipamentos de vídeo e som. O maior estúdio da escola permite espaço para uma pequena plateia de forma a serem efetuadas apresentações públicas.

Para responder às disciplinas de Ensino Geral a Escola dispõe de dez salas de aula equipadas com mesas, cadeiras e quadros. Para as aulas de música as salas são equipadas com

equipamento musical, piano e instrumentos variados. Uma biblioteca, sala de informática, espaço de gestão e serviços administrativos, sala de produção, espaço para guarda-roupa, papelaria, cantina e bar fazem parte da estrutura da Escola.

Dividida entre dois edifícios Históricos, o primeiro na Rua João Pereira da Rosa e o segundo na Rua dos Caetanos, onde a EADCN divide espaço com a Escola de Música do Conservatório Nacional. No presente ano letivo e devido a obras de remodelação os alunos foram realojados em Polos de Estudo na parte da Música. Deste modo, parte das aulas contaram com o apoio dos estúdios da Dance Spot de Campolide na área da dança.

Integram a área de formação Artística vinte e dois professores (as), das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança (clássica e contemporânea), Repertório Clássico, Repertório Contemporâneo, *Pas-de-Deux*, Danças Tradicionais, Expressão Criativa/Expressão Dramática, Pilates, Preparação Física, Danças de Carácter/Danças do Mundo, Danças Históricas, Dueto Contemporâneo, Anatomia, Ioga, Oficina Coreográfica, Formação em Contexto de Trabalho. Expressões e Disciplinas Complementares de Formação Artística são compostas por nove professores. Um diferencial importante é o acompanhamento musical onde estão inseridos quinze Professores Acompanhadores.

No âmbito da Formação Geral a área de Línguas e Humanas é composta por quinze professores; Matemática e Ciências Experimentais conta com cinco professores.

1.1.2. Caracterização do grupo de estudo e objetivos de aprendizagem para o 2º Ano de Dança na EADCN

O grupo de estudo era composto por cinco alunos do sexo masculino que integram a turma mista do 2º ano do 2º Ciclo da Escola Artística da Dança do Conservatório Nacional de Lisboa. Estavam integrados numa turma de 16 alunos de rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. Para a preservação da identidade dos alunos, estes serão denominados por letras do alfabeto: A-B-C-D-E.

O estudo contou com a colaboração da professora titular da turma, Luísa Vendrell, e do pianista acompanhador, Fernando Cipriano. Teve como principal foco a aprendizagem da Técnica da Dança Clássica durante os dois primeiros anos do curso (2ºCiclo). De sublinhar que o estudo decorreu nas aulas diárias de 90min (dois blocos conjuntos de 45min). A turma contemplava na parte artística as disciplinas de Expressão Criativa, Preparação Física e Danças Históricas.

Os objetivos definidos pela instituição para as turmas de 2º ano na disciplina de TDC foram analisados e reconhecidos junto da professora cooperante, destacando-se: a repetição e desenvolvimento dos exercícios do 1º ano, o desenvolvimento do trabalho de *en dehors* e força muscular, aumento da força muscular do pé, desenvolvimento da coordenação motora em toda a estrutura da aula, inclusão, com maior frequência de 'grandes poses'.

A Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional é a única escola de Ensino Vocacional pública com ensino integrado em Portugal. Possui planos de estudo próprios e disponibilizados publicamente (Anexo A), prevalecendo o aperfeiçoamento das Técnicas de Dança Clássica (Método Vaganova), Técnica de Dança Moderna (Método Martha Graham) e recentemente a introdução das Técnicas Contemporâneas.

1.2. Identificação da problemática

O ensino da dança clássica tem como metodologia a demonstração (pelo professor) e repetição (pelos alunos) dos exercícios, sendo esta uma abordagem que poderá induzir os professores a criarem bailarinos com “corpos conchas”, expressão metafórica usada por Marques (2011), que questiona: “com que conceção de corpos trabalhamos nas nossas salas de aula? Procuramos ensinar e educar “corpos conchas” ou “corpos sociais”? Quais são os desdobramentos desta escolha?”

A exigência da perfeição na dança, em especial na Técnica de Dança Clássica, leva os professores a preocuparem-se com a transmissão de passos, linhas, formas e sequências de exercícios que os alunos se limitam a copiar e executar, sem despertar a preocupação do sentir e assimilar profundamente o que lhes está sendo proposto. Da mesma forma, esquecem-se de que estes corpos são formados por um percurso de vida com conceitos pré-existentes de sentimentos, emoções, esperanças e expectativas construídas muito antes de ali chegarem.

Não é raro nem intencional, mas é possível perceber que a nossa atuação docente na área de dança tem historicamente forjado novas conchas para que nossos alunos se escondam, se isolem, se esqueçam de suas realidades; realidades essas que, paradoxalmente, vivem nos seus corpos e estão necessariamente presentes nas aulas de dança. Frequentemente esquecemos de que os mesmos corpos que colocam as mãos na barra, que rolam no chão, que batem os pés e que rodopiam também têm fome,

choram, namoram, viajam, brincam, sorriem – com frequência não assumimos que os corpos de nossos alunos são corpos sociais e não conchas a serem moldadas, colecionadas e admiradas. (Marques, 2011, p.32).

Ao abandonar a ideia do professor como um exemplo a ser seguido e passando para o campo do auto conhecimento, acredita-se que o papel do professor é ajudar o estudante na procura do entendimento do seu corpo e das suas transformações, através de uma abordagem humanista (aplicada de forma complementar a uma técnica codificada), o aluno(a) tornar-se-á consciente de si para que a dança possa acontecer de dentro para fora.

Despertar o aluno para o seu 'eu' enquanto pessoa única, física e mentalmente presente, participativo, ativo e igualmente responsável pela sua aprendizagem, vai ao encontro do pensamento de Perraudeau (1996). Acreditando que a educação deve não apenas instruir através do modelo educacional de simples acumulação de informações, mas também, preocupar-se em desenvolver meios para o crescimento contínuo, fortalecendo o conhecimento, estimulando a indagação. Objetivando a consciência profunda dos movimentos, acreditando que a dança é uma forma de educar que transporta a pessoa à consciência de si mesmo, numa progressiva e gradual afirmação do conhecimento

Na procura de uma metodologia que fosse ao encontro desta linha de pensamento, optou-se neste estudo pelo trabalho desenvolvido pelos Vianna, que baseia os seus princípios no cuidado, respeito e escuta do corpo em todas as técnicas e formas de trabalho, procurando estimular no aluno a consciência de cada movimento que executa.

A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao seu aluno. Mas como é possível dar um corpo a alguém? Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar esse corpo é preciso desestruturar fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. (Vianna, 2005, p.77).

1.3. Objetivos

Definiu-se como objetivo geral: Despertar a conscientização do corpo na assimilação e na prática da Técnica da Dança Clássica através de uma nova abordagem baseada nos princípios do método Vianna.

Para viabilizar a proposta apresentada, foram estabelecidos alguns objetivos específicos e serem trabalhados ao longo do estágio:

1. Desenvolver o conceito de presença nos alunos;
2. Dar a (re) conhecer o esqueleto corporal e articulações;
3. Trabalhar o peso do corpo, em partes e no seu todo;
4. Entendimento do eixo global.

Dentro do segundo objetivo específico (esqueleto corporal e articulações), focamo-nos em três pontos de fragilidade comuns aos alunos e que, simultaneamente, se inscreviam nos objetivos a serem trabalhados pela professora cooperante: pés (desenvolver a força e estabilidade), cintura pélvica (corrigir o alinhamento da pélvis) e cintura escapular (posições e utilização dos braços).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Os Vianna

A família Vianna mudou a história da Dança no Brasil. Começaram a sua atividade em Minas Gerais, passando pela Bahia e São Paulo, e têm hoje a Faculdade Angel Vianna (FAV) na cidade do Rio de Janeiro como a sua casa principal, onde lecionam o Curso de Especialização na Técnica Klauss Vianna na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Não podemos falar do método Vianna sem falar do pai (Klauss), mãe (Angel) e filho (Rainer), que dedicaram as suas vidas à arte de aprender e ensinar (apêndice 1).

Na década de 1960, iniciava-se, em algumas cidades do Brasil, o mergulho no corpo e no movimento que, em contraposição às técnicas mais tradicionais e formais, buscava a sensibilização do corpo, a percepção dos estados corporais, com interesse em entender as relações entre a mecânica do movimento e a expressão. A tónica voltava-se para a capacidade de comunicação. Em algumas pesquisas na área da dança, o movimento passou a ser trabalhado com maior enfoque na percepção e na consciência, valorizando as sensações, intenções e o conhecimento do funcionamento do corpo em lugar da forma de passos de dança. Klauss Vianna abordava a forma como resultado de uma intenção e dos espaços internos do corpo, trabalhados conscientemente. (Miller & Neves, 2013 p.1)

2.2. Técnica Klauss Vianna ou Método Angel Vianna?

Klauss e Angel construíram em conjunto um vasto trabalho de pesquisa corporal. Após a mudança de Klauss para São Paulo continuaram individualmente as suas investigações instigando os alunos e profissionais de várias áreas com a sua forma de ver, pensar e sentir o corpo.

De forma a clarificar o que se entende sobre este assunto, recorreu-se ao Dicionário da Língua Portuguesa (2010, p. 479), que define a palavra método como: “programa que regula

uma sequência de operações a executar, com vista a atingir determinado fim”; maneira ordenada de fazer algo; modo de agir; sistema ou técnica de ensino”. A palavra técnica no mesmo dicionário (Dicionário da Língua Portuguesa 2010, p. 696) é definida como o “conjunto de meios utilizados para obter certo resultado; conjunto de processos de uma arte, ciência ou ofício; conhecimento prático”.

Sobre o mesmo tema Kartz (2009, p.26) esclarece o seguinte:

Método e técnica dizem respeito à capacidade de fazer bem as coisas, todas as coisas, inclusive dançar. A questão é que, quando esse tipo de capacidade se transforma em tema, geralmente passa a ser trabalhado separando fazer de pensar, o que traz consequências importantes e que devem ser identificadas. O senso comum designa técnica como uma atividade prática, associada ao aprimoramento de alguma habilidade do corpo que, de imediato, é tratada como uma atividade mecânica, a ser repetida e sem associação com a vida mental. Um puro prazer, uma atividade prática, relativa ao corpo – e aqui já vale sublinhar que tal entendimento de corpo é o de corpo separado da mente.

Podemos perguntar, método e técnica são dois conceitos distintos, ou devemos utilizar apenas o conceito de método Vianna? Polo (2009), apresenta em duas colunas comparativas diretrizes dos trabalhos desenvolvidos em São Paulo com as influências de Klauss e no Rio de Janeiro com as de Angel. (Anexo B)

Percebemos que a técnica Klauss Vianna ou a “tomada de consciência dos movimentos e jogos corporais” será melhor nomeada se assumirmos que se trata de uma pesquisa realizada em conjunto pelo casal Vianna e que assume algumas particularidades de acordo com a personalidade de quem a está a ensinar. São modos um pouco diferenciados de aplicar o mesmo trabalho. Esse movimento da escrita sobre os dois aponta para considerações e colaborações que poderão levar a noção de técnica, método ou sistema Vianna, dando crédito a Klauss e Angel pelo trabalho que

foi elaborado, desenvolvido e executado em conjunto sem privilegiar nenhuma das partes. (Pollo, 2009, p.55).

Angel e Klauss desenvolveram as suas investigações sobre os movimentos do corpo acreditando que a dança vai para além do que as técnicas codificadas conhecidas propõem, em especial a Dança Clássica. Começaram por desenvolver os seus trabalhos de pesquisa em conjunto, numa parceria que se estendeu por várias décadas. Após a mudança de Klauss para São Paulo deu-se uma distinção nas formas de aplicação dos dois trabalhos; enquanto Klauss dedicou-se ao uso da consciência e expressão corporal no resultado performance técnica e artística do bailarino e ator, Angel abrangeu o seu o campo de experiências dando ênfase ao uso terapêutico da mesma prática.

A articulação do seu trabalho enquanto terapia, nunca foi o projeto final de Angel Vianna, mas o resultado natural da sua forma de se relacionar com o outro. Ao falar sobre o assunto, Angel dá-se conta de que há uma “vocação natural” em cuidar do outro, que esteve sempre presente nas suas relações, marcadas pela predisposição para se abrir para o desconhecido e o diferente. Essa facilidade estendeu-se à sua trajetória pedagógica, sempre disposta a aceitar nas suas aulas de dança alunos com necessidades especiais ou portadores de alguma deficiência. (Resende, 2008, p. 565)

Com base no exposto acima, adopta-se neste trabalho a designação de Método Vianna.

2.3. Sistematização da técnica Klauss Vianna

Para contemplar o objetivo proposto do presente Relatório, recorremos ao esquema de Jussara Miller (2016) para a sistematização da Técnica Klauss Vianna voltada para a performance do artista cênico. Esta está dividida em três processos evolutivos do trabalho corporal. Miller (2016) descreve-nos a sistematização da técnica, baseando-se nos estudos feitos em materiais didáticos da escola Klauss Vianna e na sua convivência direta durante anos com Klauss, Rainer e Angel.

Com a sistematização, foram estruturados diversos tópicos corporais para efetivar os princípios de Klauss Vianna. No curso de formação da Escola Klauss Vianna, esses tópicos eram aplicados em três anos, correspondentes a três estágios distintos:

1. Processo lúdico;
2. Processo dos vetores;
3. Processo criativo e/ou processo didático (opcional).

No processo lúdico o corpo é despertado, desbloqueado, causando a transformação dos padrões de movimento para, na segunda etapa, ser levado ao aprofundamento do processo dos vetores quando são trabalhadas as direções ósseas, resultando um processo criativo. (Miller, 2016, p.52).

No Processo lúdico são abordados sete tópicos, que estão interligados, e consistem na fase introdutória à Técnica Kaluss Vianna. A partir daqui, o processo dependerá do aluno, sendo o professor responsável em ajudá-lo a encontrar o seu próprio caminho de aprendizagem usando o corpo, e respeitando as suas potencialidades e limitações. Despertar a disponibilidade e a consciência do corpo para compreender como este se move através de diversos elementos como as articulações; o peso dos membros, separadamente e em conjunto; os diversos apoios; a resistência da musculatura ativa e passiva em linhas de oposições; os planos anatómicos de movimentos; e o entendimento do eixo global; são as premissas componentes no processo lúdico.

Estimulamos o aluno a (re) conhecer o próprio corpo, para que ele possa promover a transformação gradual de ausência corporal para presença corporal, ou seja, da “dormência” para o “acordar”, e, conseqüentemente, disponibilizar o corpo para lidar com o instante do momento presente. [...] O que ocorre é uma desestruturação, não só física, mas conceptual, pois o aluno pode apresentar uma carga de pré-informações ou pré-conceitos de corpo ou de dança que, por vezes, prejudicam a assimilação do trabalho, como sejam por exemplo: os movimentos formais sem espontaneidade, que

permanecem impregnados no corpo; e a preocupação com o ajuste com base no julgamento binário ou dualista de belo e feio, bom e ruim, certo e errado etc. (Miller, 2016, p.54)

O Processo dos vetores baseia-se na estrutura óssea, estando dividido em oito vetores: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima vértebra cervical. O estudo considera-os interrelacionados, e tem como ponto de partida os pés, terminando na cabeça. Cada vetor tem uma função específica de direção óssea, que aciona determinadas musculaturas funcionando como alavancas para alinhar e definir cada movimento. O intuito é instruir os alunos a uma análise do corpo como instrumento de trabalho diário que precisa de ser conhecido. Longe de ser um estudo de anatomia detalhado, foca-se em conhecer a estrutura óssea e as suas funções para uma prática segura dos movimentos, de forma a não provocar danos físicos momentâneos ou futuros.

Como a estrutura óssea é a base desse trabalho, durante as aulas, os alunos visualizam e manipulam modelos representativos de ossatura para facilitar a percepção da própria estrutura. Não utilizamos nenhuma imagem metafórica como estímulo para o movimento. Todas as instruções são pautadas no corpo estrutural/anatômico, e mediante direções ósseas acionam diferentes cadeias musculares. (Miller, 2016, p.76).

Quanto ao último processo, o criativo e/ou didático, é considerado pela autora como opcional. Pode-se desenvolver para o trabalho de exploração ou criação coreográfica, como um aprofundamento do processo didático. A autora adianta:

“A etapa da criação é resultante das etapas anteriores, pois com base na minha vivência como bailarina, coreógrafa e professora dessa técnica, aprofundei o processo didático utilizando-os como “temas corporais”[...]” (Miller, 2016, p.89)

2.4. Princípios do método

O método Vianna não se limita a bailarinos e a professores de dança, abrangendo todas as áreas que se interessam pela pesquisa da relação da mente com o corpo. Os alunos que

frequentavam as aulas de Klauss, Angel e de Rainer provinham de diversas áreas. Como a medicina, psicologia, representação, pedagogia, etc.

Neves (2004, citado por Miller, 2016), expõe que o trabalho desta técnica tem por base os seguinte princípios:

- Auto conhecimento e o autodomínio são necessários para a expressão do movimento;
- Sem atenção não há possibilidades de autoconhecimento e expressão;
- É preciso buscar estímulos que gerem conflitos e novas musculaturas, para acessar ao que é novo;
- Das oposições nasce o movimento;
- A repetição deve ser consciente e sensível;
- A dança está dentro de cada um;
- Dança é vida. (Miller, 2016, p.24)

Para uma eficiente transmissão do conhecimento, é fundamental a forma como o professor aborda os alunos. Assim, fazê-los parar, sentir o corpo, analisar as sensações físicas para obter uma memória corporal correta do seu trabalho é de grande importância na formação do bailarino. Requer tempo, paciência e disponibilidade de ambas as partes.

Acredita-se que esta deve ser a postura do professor, orientar e facilitar o processo de aprendizagem, visando um progresso gradual conciso e consciente. “Eu apenas quero lançar a semente. Uma vez soltas em terra generosa, essas sementes provocarão reações.” (Vianna, 2005, p.70).

2.5. Fundamentos do método

Reconhece-se um fio condutor comum do método Vianna com as práticas somáticas, que formam uma unidade tanto nas suas bases filosóficas como na aplicação do trabalho.

Concordando com a pesquisa desenvolvida por Catarina Mendes Resende (2008) que teve por objetivo formalizar a teoria e prática do método como um instrumento terapêutico, existe um cruzamento entre a fundamentação do método e as técnicas de educação somática. Segundo Meireles e Eizirik (2003, citados por Resende, 2008, p.54) “as terapias corporais ou

educações somáticas estão, de uma forma geral, comprometidas com o bem-estar e a saúde corporal, compreendendo o indivíduo como um ser complexo [...]. Aquelas desenvolveram-se com a finalidade de reeducar esquemas gestuais e fazer emergir formas e posturas mais eficazes”.

O trabalho desenvolvido pelos Vianna criou um processo pedagógico que destaca as percepções sensoriais conectadas aos movimentos do corpo. Fortin (1999, citado por Resende, 2008, p.55), enumera o crescente interesse dos bailarinos pela educação somática devido a três fatores principais: a melhoria da técnica, a prevenção e cura de traumas, e o desenvolvimento das capacidades expressivas. Neste sentido a criação de corpos que estejam aptos às diversas formas de movimentação e expressão corporal, provem uma abertura que vai muito além da técnica codificada. Sobre este aspecto o autor afirma o seguinte:

As terapias corporais vieram fundamentar a busca dos Vianna pelas possibilidades dos corpos nas suas singularidades, tornando-se importantes técnicas para o ensino e a prática da dança. Mas esse novo recurso ultrapassa a questão técnica, e fomenta uma prática de dança mais cuidadosa e confortável, que permite a expressão de cada corpo que dança. (Resende, 2008, p. 55)

Tais terapias corporais começaram a chegar ao Brasil a partir da segunda metade do séc. XX, fortalecendo e alicerçando a pesquisa que já vinha a ser desenvolvida pelo casal em busca de um novo corpo para o bailarino contemporâneo. De entre as técnicas de educação somática que encontramos no trabalho dos Vianna, destacam-se as de Alexander, Feldenkrais e Eutonia. Em comum têm a criatividade e superação pessoal dos seus criadores, que procuraram encontrar a reinvenção de si e vencer os próprios limites na integração mente-corpo.

Iremos destacar estas três técnicas e encontrar nos seus fundamentos uma direta ligação com o método Vianna desenvolvido no âmbito do Estágio. Sem se pretender aprofundar os fundamentos que compõe as suas técnicas, serão mencionados apenas os pontos de ligação com o trabalho desenvolvido no Estágio, ou seja, os pontos que são comuns ao método Vianna.

2.5.1. Alexander technique

Realça a relação entre pensamento e sistema muscular. Trabalha a globalidade do ser e como o indivíduo pensa em relação a si mesmo.

Esta técnica foi criada por Frederick Matthias Alexander, na Austrália, na viragem do séc. XX. Surgiu de uma tentativa do seu criador superar uma rouquidão persistente que lhe impedia o exercício da sua profissão de ator. Deste modo, ele investigou o próprio comportamento. ao falar normalmente e ao recitar textos. Tinha como objetivo, compreender o que é o que uso de si mesmo fazia gerar o problema. Após dez anos de uma minuciosa pesquisa, Alexander recuperou as suas aptidões para a profissão de ator. Passou a transmitir a sua prática pelo mundo para quem quisesse conquistar um melhor uso do corpo no exercício das mais diversas atividades mas, principalmente, na área da reabilitação de deficiências. (Resende, 2008, p.61)

Nas ações humanas os processos mentais e físicos são indissociáveis para um bom desenvolvimento de bem-estar. Para o autor há uma estreita ligação entre o uso e funcionamento do corpo nos atos do quotidiano (e.g. deitar, sentar, levantar, falar, caminhar, ect.). Deste modo, há a necessidade de proceder a uma reeducação de hábitos prejudiciais e à eliminação de ideias pré-concebidas, abrindo uma (re)visão educativa para a prevenção ou eliminação de um problema ou doença.

Para ele, tanto a prevenção quanto a cura são relativas, pois as medidas preventivas não podem impedir de forma absoluta o aparecimento de sintomas; o que pode, sim, ser a melhor prevenção é a aprendizagem de um melhor uso do corpo, tentando prevenir o uso imperfeito do organismo; ao passo que as medidas curativas, só serão realmente eficientes se, ao atuarem sobre os sintomas, o fizerem também sobre o mau uso do funcionamento do organismo. [...] o tratamento baseia-se numa reeducação do uso de si mesmo. (Resende, 2008, p.62-63)

Aqui encontramos um dos princípios utilizados na prática do Estágio, o da desconstrução de hábitos antigos, que permita uma nova construção de hábitos e conceitos novos, de uma movimentação já assimilada, neste caso, dos passos codificados da Técnica de Dança Clássica.

Para que a reeducação dos movimentos seja bem sucedida precisamos [...] de retirar o nosso investimento na meta final para (re)coloca-lo por inteiro nos meios pelos quais ela será atingida. Nos termos de Alexander, o aluno deve recusar-se a atuar diretamente na busca de seu fim e manter toda a atenção nos meios pelos quais esse fim pode ser alcançado” (Resende, 2008, p. 66).

A este propósito Resende (2008, p.66) adianta “que esse foco no processo, é o ponto de partida para qualquer trabalho que será desenvolvido em educação somática, colocando o indivíduo como principal instrumento na realização de seus propósitos.”

2.5.2. Método Feldenkrais

A primeira regra metodológica para o autor é a de que o pensamento tem movimento, ou seja, o indivíduo deve tornar-se consciente de si através dos próprios movimentos.

Em meados da década de 1940, o cientista e campeão de judo russo Moshe Feldenkrais, recebeu o diagnóstico de paralisia das pernas, em consequência de inúmeros problemas nos joelhos. A partir daí ele usou a sua formação em física e judo para investigar as possíveis conexões entre o corpo e a mente. Esta pesquisa levou-o a uma maneira de criar ligações entre o sistema nervoso e os músculos em benefício de sua própria recuperação. Como resultado, Feldenkrais não só recuperou a sua saúde, como também dedicou a sua vida a criar e sistematizar a sua própria técnica de reabilitação motora por meio das possíveis relações entre movimento e pensamento (Resende, 2008, p.67).

Conquistou uma profunda consciência do corpo através dos estudos que desenvolveu de anatomia e dos mais subtis movimentos. Para a correta movimentação corporal no aperfeiçoamento da técnica recorreu à sua formação em física e biomecânica, para ensinar a mente a reorganizar-se corretamente através do seu corpo.

A premissa de que o pensamento tem movimento também é parte integrante da tomada de consciência do Movimento. Angel faz menção a esta premissa durante as aulas quando quer falar da importância de estarmos conectados ao que estamos a fazer. Criar um momento de relaxamento no início da aula é fundamental para preparar o corpo para ser trabalhado, mas também para trazer o indivíduo, na sua globalidade, com suas sensações e pensamentos integrados, voltados para o momento presente (Resende, 2008, p.69).

As aulas do método Vianna e Feldenkrais iniciam-se com uma observação do corpo no trabalho de chão. Aqui, os participantes criam um relaxamento das tensões e despertam para um estado de atenção ao seu corpo: forma, tamanho, peso, contacto com o chão, respiração e com o próprio ambiente, são elementos que funcionam como uma extensão do mundo interior para o mundo exterior.

Sem a experiência pessoal do ambiente, pensamentos e sentimentos se reduzem a meras alterações elétricas do sistema nervoso. É na conexão entre eles que a vida mental se constitui. Feldenkrais considera ainda que a relação do indivíduo com o ambiente vai formar o que ele chamou de *acture* (na junção dos termos *action* e *posture*); algo como uma postura que construímos ao longo da vida e que orientará nossas ações. (Resende, 2008, p.72)

Sendo adaptado às idades dos alunos, ao tempo de duração das aulas e estrutura da escola, o momento de relaxamento proposto para o início das aulas, bem como a ligação com o ambiente, foram explorados num dos objetivos específicos: desenvolver o conceito de presença. Em forma de conversa iniciamos a preparação para as aulas com a indagação 'já conversou com o seu corpo hoje?' Embora não tenha sido reconhecido logo no início do

trabalho, foi-o com o passar das aulas. A ideia de prestar atenção ao seu corpo e conversar com ele para estar melhor preparado para o trabalho começou, progressivamente, a fazer sentido. Criou-se, assim, uma relação diária mente-corpo.

2.5.3. Princípios da Eutonia

É na Eutonia que encontramos a maior ligação com o método Vianna, pois aquela procura a construção da subjetividade com base na consciência do corpo.

A Eutonia foi criada por Gerda Alexander entre as duas Grandes Guerras (inicialmente na Alemanha), na procura de uma qualidade de movimento que permitisse a realização de suas atividades diárias. Na adolescência Gerda já planeava seguir a carreira de bailarina quando, após várias crises de febres reumáticas, contraiu uma endocardite que a impediu de realizar qualquer movimento. A sua forte ligação com a arte do movimento impulsionou-a para uma investigação que lhe permitiu mover-se com o menor esforço possível. Ela percebeu que a intenção investida nos movimentos tornava-os ainda mais claros e precisos na sua execução, alcançando maior eficiência. A sua extensa e demorada pesquisa resultou na sua melhoria, contribuiu para uma vida longa, mas sobretudo, na criação da técnica da Eutonia; que etimologicamente significa: *eu*, justo, harmonioso; *tonos*, tensão tônus. (Resende, 2008, p.72)

Esta técnica consiste na atenção às sensações provocadas pela movimentação, promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal. A Eutonia “propõem um caminho através da experimentação e da observação do corpo; é um caminho que integra a Arte, a Educação e a Terapia” (Dascal, 2005, p. 22).

Visa a unificação, o somatório dos diferentes elementos do indivíduo, propondo uma realidade que reúne o lado emocional, físico-fisiológico, sensível, mental e espiritual. Os praticantes da Eutonia são estimulados aos poucos para o contato com o organismo, com os seus ritmos internos, num diálogo entre o universo interno (sensações, percepções e pensamentos) e o externo (o corpo em relação ao espaço, aos objetos, aos outros seres, ao

solo, ao ar, aos sons, às forças da Física que atuam sobre o corpo, etc.). Thomas Hanna (1972, citado por Dascal, 2005, p.28), transcreve este conceito de soma:

Soma não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. “Body” tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne – carne pendurada de um gancho no açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida e pronta para ser trabalhada ou usada. O Soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternado com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade.

Esta técnica pedagógica recusa qualquer forma de modelo. Trata-se de um processo de investigação com base na observação do próprio corpo, “diferente de Alexander e Feldenkrais, Gerda não propõe um programa de atividade ou sequência de exercícios a serem executados, mas um percurso metodológico que desperta a observação de si e do outro a partir de movimentos livres.” (Resende, 2008, p.28).

À medida que o praticante reconhece e toma consciência do seu corpo aprende a economizar energia e a equilibrar as tensões, a reconhecer as suas necessidades de atividade e descanso e a utilizar adequadamente o tônus muscular. Na dança a consciência das possibilidades e domínio do tônus, amplifica as possibilidades do corpo em promover o desenvolvimento pessoal, a capacidade criativa e interpretativa. Por outro lado, permite um menor gasto de energia aumentando, assim, a resistência física para uma melhor capacidade performativa.

A sensação que se pretende é que o bailarino adquira um novo corpo. Pude observar este fenômeno no meu próprio processo de aprendizagem e com os meus alunos. Recentemente, em 2004, realizei um trabalho individual com uma bailarina da Cia2 de Balé da Cidade de São Paulo, onde pude confirmar esses conceitos práticos-teóricos aqui desenvolvidos e que poderiam dar margem para um novo projeto de pesquisa (Dascal, 2005, p. 42).

Os conceitos prático-teóricos da Eutonia fundamentam-se em quatro princípios em que é desenvolvida toda a investigação do corpo, sendo igualmente reconhecidos no trabalho dos Vianna. A aprendizagem desenvolve-se num processo minucioso de observação dos espaços internos, desenvolvendo a sensibilidade de sistemas “normalmente involuntários que regulam o tônus e o equilíbrio neuro-vegetativo” (Dascal, 2005, p. 45).

Não sendo um objetivo aprofundar cada um dos princípios, iremos fazer apenas uma breve observação de cada um deles. Importa sublinhar que “estes quatro princípios são para a Eutonia a base de toda a investigação do corpo” (Dascal, 2005, p. 45). São os seguintes:

1) Ter a consciência tanto superficial como profunda da pele. Sendo o órgão mais extenso do nosso corpo, a pele tem por função envolver e proteger. Também é um órgão fundamental de comunicação entre os mundos exterior e interior. A primeira incumbência na Eutonia é a de despertar a sensibilidade da pele, tanto superficial como profunda. Trata-se do chamado tato consciente.

Define-se tato consciente à percepção consciente da pele, das suas funções e relação com o interior do corpo. Esta tarefa promove uma gama de informações devido à importância que a pele exerce na imagem corporal (Dascal, 2005, p. 46).

2) Ter a consciência do volume e do espaço internos. Na complexa construção fisiológica do corpo, somos habitados por espaços imperceptíveis. Por isso, não nos tornamos donos destes espaços. Ao observar, explorar e vivenciar o corpo livremente, ao dedicarmos a nossa atenção a cada parte e às suas ligações, estamos a reformular de forma tridimensional cada área e consequentemente o corpo como um todo.

Somos seres tridimensionais. O volume do corpo que é constituído de pele, músculos, ossos, tendões, ligamentos, órgãos internos, veias, artérias, são os elementos no nosso *imobiliário*, do espaço do corpo. A proposta da Eutonia é tomar consciência deste espaço tridimensional, aguçando e concentrando a atenção nas diferentes regiões do corpo, de modo que o volume, as funções dos órgãos e os diferentes aspectos do corpo se tornem presentes e habitados (Dascal, 2005, p. 50).

3) Ter a consciência dos ossos. Um dos aspetos de maior originalidade da Eutonia é o estudo e trabalho com os ossos. Ao tornarmo-nos conscientes desta estrutura, pode-se utiliza-la como alavanca direcional para a essência dos movimentos. Wishnivetz (1997), citada por Dascal (2005, p.55) salienta os efeitos fisiológicos e psicológicos deste princípio:

- Liberta as tensões crônicas mais ligadas ao osso;
- Eleva o tônus muscular, observável pela sensação subjetiva da pessoa ao mover-se com leveza;
- Facilita o alinhamento postural, assim como a coordenação dos movimentos;
- Promove um equilíbrio maior e melhor em todo o corpo;
- Facilita a utilização das forças com economia de esforço ao carregar, empurrar e levantar pesos;
- Modifica a distribuição do peso do corpo, beneficiando a postura e os movimentos em geral.

Dentre os efeitos psicológicos destacam-se:

- A consciência dos ossos desenvolve a percepção de um modo mais preciso. Sente-se o espaço interno e aguça-se a percepção do movimento no espaço externo.
- Adquire-se maior autoconfiança. O esqueleto é uma estrutura interna concreta. Senti-lo promove uma sensação de solidez, de permanência, de estabilidade interna. Esta sensação de solidez resulta na liberação de tensões profundas.

4) O Contato. Na Eutonia é importante a distinção entre tato e contato. O contato permite-nos ultrapassar conscientemente o limite visível do que tocamos, olhamos e com que nos relacionamos. Já o tato permanece na parte exterior do corpo. Dascal (2005, p.55) afirma que O “contato consciente define-se por uma ampliação intencional do campo da consciência para além dos limites visíveis do corpo.”

Estes quatro princípios estão na base do desenvolvimento do presente Relatório de Estágio. Os mesmos fazem a ligação direta com os quatro pontos trabalhados no desenvolvimento prático do Estágio, usando a amostra já referida.

2.6. Método Vaganova

A metodologia Vaganova foi adotada pela EADCN desde o ano letivo de 2004/2005 sobre a direção do Conselho Executivo de José Luís Vieira, mantendo-se como método aplicado até ao presente ano letivo 2018/2019. Far-se-á uma breve contextualização do método e sua criadora.

Mundialmente conhecido, o *ballet* russo iniciou a sua metodologia, como hoje a conhecemos, com a mulher que nos tempos soviéticos procurou compreender e sistematizar a dança, numa busca diária da perfeição da técnica dos bailarinos. “Agrippina Iakovlevna Vaganova é considerada a mãe da escola russa de ballet. O seu método de ensino ultrapassou as fronteiras da então União Soviética, influenciando, a partir daí, as escolas de ballet em todo o mundo.” (Silvério, 2013, p.11). Doutora em coreografia e Artista Popular da República Federativa Soviética da Rússia (título de maior importância conferido pelos órgãos supremos do governo) Agrippina teve a sua carreira dividida por duas fases, a primeira como bailarina e a segunda como pedagoga.

A primeira deu-se nos palcos como grande bailarina do Teatro Mariinsky, apesar de não ter chegado a interpretar os papéis principais dos bailados clássicos. Extremamente exigente consigo mesma, não perdia a oportunidade de aprender com os mais velhos. Porém, a sua dedicação total à dança não trazia melhores resultados, tal como escreveu nos rascunhos de suas memórias: “era evidente que eu não progredia. E essa consciência era horrível. Foram aqui que começaram para mim os tormentos de insatisfação, tanto comigo mesma, quanto com o antigo sistema de ensino” (citado em Silvério, 2013, p.23).

As chamadas escola francesa e italiana, cada uma com suas especificidades, serviram de base na análise e definição do que viria ser a escola ideal de *ballet* na visão de Agrippina. Procurava uma linguagem própria para a dança retirando o que achava supérfluo e acrescentando o que achava ser extremamente importante para uma sólida e estudada formação de bailarinos.

A aula tradicional da escola francesa no final do séc. XIX trabalhava uma plástica suave e graciosa, mas excessivamente afetada e decorativa. Posteriormente, Vaganova lembrou com ironia das correções que ela ouvia de seus pedagogos: “Perninha, pernhinha! Mais coquete!” (Silvério, 2013, p.24).

A escola italiana teve o seu apogeu no último quarto do séc. XIX. Trouxe com os seus *exercices* a virtuosidade dos *pas* para a dança clássica. A dinâmica dos giros, força e resistência dos dedos e do *aplomb* foram marcantes na pedagogia. No entanto, era mal vista pelos profissionais da época, que consideravam que lhe faltava a beleza e poesia do *ballet*.

Mas as virtudes da escola italiana não atrapalhavam Vaganova a discernir nela tendências alheias ao *ballet* russo: uma plástica excessivamente angulosa, uma colocação tensa dos braços, ora muito esticados, ora agudamente dobrados no cotovelo, uma flexão brusca das pernas no salto. Aliás, não apenas Vaganova percebia isso. Assim como notáveis bailarinas e dançarinos russos, que já transformavam princípios da escola francesa no seu estilo nacional; nesse sentido, a escola italiana também foi essencialmente modificada na Rússia” (Silvério, 2013, p.26).

Tendo recebido o título de bailarina apenas um ano antes de seu último espetáculo, Agrippina abandonou definitivamente os palcos em 1916. Sentia-se profundamente decepcionada, não só pelas condições rotineiras do palco imperial, mas também pela consciência que a sua técnica tinha estagnado. Assim, no ano de 1918, na escola Frota Báltica, Agrippina começa a segunda fase de sua vida, que ficou eternizada pela sua contribuição para a dança.

Desenvolveu o seu método pedagógico nos anos vinte, tempos difíceis do pós-Revolução Russa, com críticos ferozes da chamada velha arte. “O clássico, apoiando-se em raízes da aparência pomposa da época dos Lugdowicks é organicamente alheio à nossa época”- tais comunicados categóricos apareciam nas páginas das revistas e jornais” (Silvério, 2013, p.27).

Em 1921, quando se mudou para a Escola Técnica Coreográfica de Leningrado, consolidou o seu sistema de ensino, que ficou mundialmente afamado como Sistema Vaganova. No entanto, o seu trabalho não foi prontamente reconhecido. Só no ano de 1925, considerado um marco na história do *ballet* soviético com a graduação da aluna Marina Semenova, que foi considerada uma bailarina completa, mas a essência do seu talento não foi compreendida corretamente a princípio. Viram em Semenova uma “flor da velha arte”, um acontecimento excepcional, mas, por acaso, enquanto que ela era a anunciadora da nova escola coreográfica soviética” (Silvério, 2013).

Nos anos que se seguiram, Vaganova graduou várias bailarinas aclamadas pela crítica e pelo público, pela sua leveza, graça, plasticidade, beleza e simplicidade dos movimentos. Traços inconfundíveis do seu sistema de estudo do novo *ballet* soviético.

As novidades desse excelente método foram: o rigoroso planeamento do processo de ensino; a dificuldade considerável do *exercice*, direcionado para trabalhar uma técnica virtuosa; e o principal, a aspiração em ensinar à dançarina uma abordagem racional a cada movimento. As alunas de Vaganova não somente assimilavam solidamente o *pas* como também sabiam explicar como ele deve ser executado corretamente e qual o seu objetivo (Silvério, 2013, p.30).

2.7. As Perspectivas de Eric Franklin

Devido a falta de tempo para a exploração livre dos movimentos, foram retirados do presente trabalho, os exercícios do método Franklin de exploração e sensibilização das partes corporais mais específicas. Assim, a movimentação que foi aplicada, tendo por objetivo adotar um nova abordagem, trouxe para a turma novas experiências que permitiram um melhor entendimento do que se pretendia e mais eficácia no aproveitamento e disponibilidade de execução.

Erick N. Franklin nasceu a 28 de fevereiro de 1957 na Suíça. Foi bailarino e coreógrafo durante mais de 25 anos. Professor, escritor, educador e pesquisador do movimento corporal, trabalhou sobre a técnica de imagens desde 1986. Franklin tem o grau de bacharel em *Fine Arts* (BFA) pela *Tisch School of the Arts* da Universidade de Nova Iorque, e em Ciências pela Universidade de Zurique. Foi membro da faculdade do *American Dance Festival* entre os anos de 1991 a 1997. Especialista em dança, escreveu livros como: *Dynamic Alignment Through Imagery* (1996), *Dance Imagery For Technique And Performance* (1996), *Relax Your Neck, Liberate Your Shoulder* (2002), *Pelvic Power* (2003) e *Conditioning for Dance: Training For Peak Performance In All Dance Forms* (2003). É membro da *International Association of Dance Medicine and Science*, fundador e diretor do Instituto *Franklin-Method* em Uster, na Suíça.

Em sintonia com os Vianna, o seu trabalho foca-se sobretudo no cuidado com o corpo e na sua movimentação natural, de forma a poder alcançar uma maior amplitude dos

movimentos, desenvolver a força, respiração e controle do corpo em todos os estilos de dança. O seu método procura também preencher lacunas deixadas pelas diversas técnicas de dança, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de alguns grupos musculares, tornando-os fortes, mas em contrapartida enfraquecendo outros. Sobre esta aspeto o autor adianta:

Se um dançarino não consegue realizar um passo, diz-se algumas vezes que ele simplesmente não é forte o suficiente para tanto. O que parece falta de força em músculos individuais pode na verdade ser técnica ineficiente, como postura inadequada, desequilíbrio, falta de flexibilidade ou iniciação imprópria do movimento. [...] Portanto, se aumentar a força num corpo desalinhado, você fortalecerá o desalinhamento (Franklin, 2012, p.1).

A criação de um movimento que esteja associado ao entendimento da mecânica natural do corpo, permite uma melhor compreensão deste, ao mesmo tempo que cria um estímulo adicional, abrindo a possibilidade para uma mudança mental. O autor reafirma a importância de ligar o corpo a mente:

Condicionar o dançarino como um atleta e como um artista é um exercício de mente-corpo. De facto, força, equilíbrio, flexibilidade, postura e treino da imagem corporal precisam de estar juntos como um todo equilibrado. Se o dançarino estiver apto a quebrar o ciclo de movimentos desalinhados e fortalecer os apropriados, ele pode, não apenas tornar-se mais habilidoso, como também reduzir os riscos de lesão. (Franklin, 2012, p. 2)

2.8. O início da adolescência

Segundo Alarcão e Tavares (2011. p.41) na fase inicial da adolescência “a estrutura da personalidade parece ser determinada fundamentalmente pela parte física, somática, orgânica em transformação mais ou menos acelerada”.

Para uma correta abordagem aos estudantes, é preciso ter em conta a estrutura global do indivíduo, ou seja, um conjunto de variáveis que mudam segundo os aspetos da sua personalidade, grau de desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico, afetivo, social. A adolescência, de uma forma geral, é uma fase de transição que passa por três fases de maturação: orgânica, psicológica e social. Este processo tem início na faixa etária entre os 11-12 anos e estende-se até aos 19-20 anos. O estágio de desenvolvimento do indivíduo não depende necessariamente da idade. Pode ser definido como “uma fase ou um período de desenvolvimento através do qual se pretende determinar onde é que uma criança ou um adolescente está em dado momento da sua evolução.” (Alarcão & Tavares, 2011, p.33)

Ao longo do Estágio, a atenção dada ao histórico de cada aluno (idade, ambiente familiar, percurso académico, local onde habita), bem como ao seu ambiente escolar, foram pontos considerados importantes no entendimento e reconhecimento de lacunas físicas e técnicas. Estas considerações estão em linha com o trabalho de Jean Piaget sobre a ideia de que o ser humano torna-se parte do mundo em equilíbrio de uma forma responsável e autónoma. Segundo o autor os fatores acima referidos começam a ter influência no indivíduo desde o seu nascimento até a vida adulta. De facto, como adianta o autor “o desenvolvimento psíquico, que se inicia com o nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: tal como este, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio. [...] também a vida mental pode ser concebida como evoluindo em direção a uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. (Piaget, 1974, p.11)

Sempre que o indivíduo se depara com uma situação desconhecida (seja ela física, mental ou do meio), há um desequilíbrio durante o processo de desenvolvimento, que necessita de um reajuste mental. A este segue-se a assimilação da nova informação, depois a sua acomodação e novamente o equilíbrio. Assim, trata-se de um construtivismo estrutural que “torna possível, em cada estágio em que o sujeito se encontra, resolver um determinado número de problemas e executar determinadas de tarefas, através dos mecanismos de assimilação/acomodação/equilibração”. (Alarcão & Tavares, 2011, p.63). Da mesma forma, encontramos uma estrutura construtivista na aprendizagem da Técnica de Dança Clássica. Assim, desde o primeiro ao último ano do curso, os alunos deparam-se com novos desafios e dificuldades; necessitam de tempo para a sua assimilação, acomodação e retoma do seu equilíbrio, sendo este físico ou mental.

O trabalho de Piaget (1974) está dividido em quatro estádios: sensório motor, que acontece desde o nascimento até ao aparecimento da linguagem (dos 0 aos 1 ano e meio ou 2

anos), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operatório concreto (dos 7 aos 12); e o último, chamado de operatório formal (dos 12 anos em diante). Todos estes estádios fazem parte de uma estrutura espiral e progressiva. Assim, cada fase servirá de estrutura de base para o desenvolvimento da fase seguinte, num processo cumulativo. O presente estudo desenvolve-se com crianças que se encontram no período operatório-concreto, estando as suas competências relacionadas com a capacidade de reflexão, ações operatórias de seriação e classificação, domínio dos conceitos de tempo, números e sentido de justiça. Com efeito, o trabalho sobre o desenvolvimento da consciência corporal torna-se possível nestas idades devido ao grau de maturidade e entendimento já adquiridos. Como afirma Menezes (2010), a adolescência deve ser conceptualizada com as mudanças ocorridas em vários aspetos:

[...] a fase da adolescência foi alvo de inúmeras investigações nas últimas décadas. As várias pesquisas e autores desenvolvem uma observação centrada em três áreas da vida dos adolescentes. Estas podem ser conceptualizadas como dimensões concêntricas do desenvolvimento psicossocial em que são registadas mudanças significativas: (i) a identidade, com referência às evoluções na definição de si próprio; (ii) a afiliação, atendendo às mudanças nas relações com os outros, em particular os pais; (iii) a participação social e cívica, considerando a centralidade que as questões da cidadania e do seu exercício assumem na atual estrutura dos sistemas educativos. (Menezes, 2010, p. 94)

Existem outros fatores igualmente importantes para o desenvolvimento psicológico do adolescente, como a normalidade do ambiente onde vive e se relaciona (família, condição sócio económica, amigos, professores, etc). Esta normalidade não depende apenas dos meios onde se relaciona, mas também de “uma dimensão contextual e histórica do processo de desenvolvimento, na medida em que este não é independente das condições culturais de um dado momento histórico e da sua evolução no tempo, nem da diversidade das experiências, normativas ou não normativas, vividas por cada pessoa.” (Menezes, 2010, p. 95).

Tendo em consideração os factores acima referidos para a formação do sujeito/estudante, é fundamental que a escola seja um local de segurança e tranquilidade para o seu desenvolvimento. Por outro lado, destaca-se a atenção que o professor deve ter ao

histórico de cada aluno, bem como ao seu ambiente familiar, idade e desenvolvimento, na sua abordagem.

2.9. O conceito de consciência no contexto da dança

O estudo sobre a consciência tem sido abordada em vários contextos ao longo do tempo, sendo considerada uma das características que mais distingue os homens dos animais. Tchao (1974, p.13) considera que “existe uma linha divisória entre o psiquismo sensório-motor dos animais e o psiquismo consciente que vemos desenvolver-se nos homens”.

O conceito de consciência é uma discussão que perpassa toda a história da filosofia e adentra em outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia, neurociência, sociologia dentre outras. Talvez por isso mesmo, não dispomos ainda de uma univocidade consensual em relação a esse fenômeno que é o mais trivial e, ao mesmo tempo, o mais misterioso da vida humana, a saber, a consciência (Cardoso & Almada 2013, p.66).

No *Dicionário da Língua Portuguesa* (2010, p.194), encontramos várias definições de consciência:

Percepção que o indivíduo tem do mundo envolvente pelo conhecimento imediato da própria existência e pelos cinco sentidos; noção clara que um indivíduo tem dos seus próprios processos psíquicos; noção que um indivíduo tem do que é moralmente certo ou errado e o que determina o seu comportamento; comportamento decorrente de uma percepção individual; conhecimento, erudição; cuidado, escrúpulo; rectidão, honradez.

Na visão de Damásio não haveria uma evolução humana se não houvesse a tomada de consciência da nossa própria existência. O escritor debruça-se sobre este tema desenvolvendo um debate sobre os diversos conceitos da mente e a consciência. Este debate centra-se na questão sobre de que é feita a consciência (Damásio, 2010). Sem existir uma resposta definitiva, devido ao tema ser objeto de controvérsias entre as diversas áreas do

conhecimento, o autor prefere expor à reflexão as conjunturas filosóficas e científicas que regem a sua linha de pensamento. De facto, o autor afirma que,

antes de tentarmos avançar para a questão de como o cérebro humano cria a mente consciente, importa reconhecer dois legados importantes. Um deles consiste nas anteriores tentativas de descobrir a base neural da consciência [...] O outro legado que deve ser conhecido, consiste numa longa tradição na formulação de conceitos relacionados com a mente e a consciência (Damásio, 2010, p.24).

Muitos aspetos da função corporal são mapeados pelo cérebro. Mais especificamente no tronco cerebral, que Damásio (2010) identifica como “o promotor essencial da consciência”. No seu trabalho sobre este tema, o autor identifica vários princípios, tais como o da existência de um “eu”, ou seja, do facto do ser humano estar ciente de um corpo, de uma vida, de uma mente consciente. De entre as suas ideias o autor considera que “nenhuma é mais importante do que a noção de que o corpo é o alicerce da mente consciente” (Damásio, 2010, p.39).

O cérebro organiza as experiências vividas em padrões neurais sobre a forma de imagens, sendo estas importantes no processo da formação da consciência. No entanto, tal não significa que a mente se torne consciente devido a esta organização cerebral. Para que isso aconteça, é necessário acrescentar uma nova propriedade, que o autor designa de subjetividade. Esta caracteriza-se pelo sentimento que percorre as imagens que experimentamos individualmente e de forma subjetiva (Damásio, 2010). Assim, através do seu corpo, o aluno pode fazer a fusão da imagem com a emoção. Deste modo, “o espaço fusional é emocional e profundo através da globalidade psicossomática, possibilitando a re-unidade do ser, pois a emoção é uma reação indissociável desta globalidade a nível pessoal e a nível racional” (Nanni, 2001, p.73).

2.10. Emoção e sentimento

Na sua essência, emoção e sentimento apresentam diferenças. Tentaremos então defini-las em termos da neurobiologia e segundo Damásio (2010):

As emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de *acções* modeladas pela evolução [...] é sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo [...]. Os sentimentos de emoção, por outro lado são *percepções* compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções [...] o mundo dos sentimentos é um mundo de percepções executadas em mapas cerebrais. Enquanto as emoções são acções acompanhadas por ideias e modelos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo. (Damásio, 2010, p.143)

Poderemos identificar, então, as seguintes etapas num processo de tomada de consciência: 1) um ponto de partida com origem numa experiência, ação ou movimento; que conduzirá a uma 2) emoção, que por sua vez despoletará 3) um sentimento perceptível para a nossa mente através de imagens e 4) quando adicionada a subjetividade, concretizar-se-á uma tomada de consciência.

2.11. Consciência corporal

Neste estudo, a tomada de consciência corporal é encarada como a fusão entre a totalidade do corpo com a mente. Nesta linha de pensamento Marques (2009, p.5), sugere que “a consciência corporal seja entendida como um processo de interação entre todos os aspectos implícitos no trabalho a ser desenvolvido com o corpo”.

Podemos encontrar várias designações para referir o trabalho do corpo na tomada de consciência, como por exemplo: esquema corporal, imagem corporal, imagem do corpo, linguagem corporal, ego corporal, entre outros. Esta nomenclatura tão diversa, é consequência do interesse de pesquisadores de várias áreas como a psicologia, psiquiatria, neurologia, etc., em descobrir os componentes subjacentes ao desenvolvimento da toma de consciência corporal. Nanni (2001), esclarece as seguintes designações:

Consciência corporal: estrutura percepto-motoras tem por base componentes internos (atenção visual, dimensão espacial, acuidade e discriminação de espaço/temporal e

identificação das partes do corpo, etc) e componentes externos (direcionalidade, orientação espacial, lateralidade e outras).

Esquema corporal: estrutura sensório-motora e a organização ao nível do sistema nervoso.

Imagem corporal: estruturas cognitivas, designa o esboço do corpo imaginário; [...] estabelece a relação com o histórico-pessoal, com a família, consigo mesmo.

Ego corporal é a percepção do corpo, com *qualidades* (e.g.forte) e *características* (e.g. magro); é o corpo vivido, experienciado ao nível de identificação das primeiras imagens do corpo identificado com o seu próprio “eu”[...]. Pelo ego percebemos, coletamos, operamos e afirmamo-nos no nosso mundo exterior e interior. Trata-se da autoestima, autoafirmação, tão importantes na estruturação da identidade do ser. (Nanni, 2001, p.77)

Valorizar as sensações em vez das formas, com o objetivo de entender as relações entre a mecânica do movimento e a expressão, são alguns dos fundamentos da consciência corporal que nos referimos neste estudo e que abrange todas as designações apresentadas mais acima.

A expressão “consciência corporal” enfatiza a compreensão de que na arte vivenciamos e reconhecemos que o corpo está incluído nos processos da memória, de que os movimentos acionam e são acionados pelos sentidos, de que a consciência não está separada mas presente no movimento corporal. Ao mesmo tempo, sublinha-se a intenção de ampliar a percepção dos mecanismos corporais envolvidos no movimento, através da atenção e da observação presentes no mo(vi)mento (Miller & Neves, 2013, p.3).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. A Investigação-Ação

Como já referido, esta pesquisa consiste na procura de estratégias de aprendizagem espiral e autorreflexiva. Segue uma metodologia de investigação-ação, sendo muito utilizada em Ciências da Educação ou Sociais. Este tipo de metodologia é eminentemente participativa, colaborativa e auto-avaliativa, pois tanto o professor como o aluno colaboram ativamente na investigação, experimentando diferentes contextos em busca das soluções mais adequadas (Sousa, 2005). Assim, esta metodologia assenta numa práxis decorrente de processos científicos, o que lhe dá um carácter eminentemente empírico. Como adianta Sousa e Baptista (2011, p.65), a investigação ação é [...] “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação”. Finalmente, sendo uma metodologia situacional, colaborativa, participativa e auto-avaliativa, está em linha com os objetivos de promoção e desenvolvimento de espírito crítico do presente estudo.

3.2. A Metodologia Qualitativa

As Ciências da Educação adoptam métodos de pesquisa científica. “Pode-se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para produzir conhecimento.” (Gil, 2008, p.8). Existem diferentes tipos de métodos científicos. A sua escolha depende de diversos factores, como sejam a área de pesquisa, o objeto a investigar, as variáveis, os objetivos e resultados que se pretendem alcançar. Devido à natureza exploratória da presente investigação e das variáveis em estudo, seguiu-se uma metodologia qualitativa.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Devido à natureza deste estudo (investigação-ação), utilização uma combinação de técnicas de recolha de dados como a observação estruturada, diário de bordo, apoio de vídeo gravação e entrevista. Consideramos de suma importância os recursos aqui apresentados de

modo a fundamentar todo o processo desenvolvido ao longo do Estágio decorrido no ano letivo de 2018/2019.

A pesquisa documental e análise bibliográfica, bem como a averiguação e aprofundamento do método na Faculdade Angel Vianna (na cidade do Rio de Janeiro), nortearam a execução e as decorrentes adaptações do trabalho de campo ao longo de todo o desenvolvimento do Estágio.

3.3.1. Observação estruturada

Antes de partirmos para a primeira fase, a da observação estruturada, sublinha-se os critérios gerais que devem ser considerados na implementação de um projeto que (Sousa, 2005, p.111) atenta-nos para:

- Observar não é julgar: consiste apenas em “olhar” e não “ajuizar” (o observador não é juiz). ”Olhar” com “olhos de ver”, factos e não juízos.
- Neutralidade: observar com intensão, sem tomar partido.
- Objectividade: sem subjetividade (“acho que”, “penso que”, etc.), sem especulações, sem interferências, sem empirismos, sem intuições.
- Universalidade: ser susceptível de que outro observador observe o mesmo nas mesmas condições.
- Registro factual: vídeo, filme, ou áudio-gravação do comportamento observado.

A observação estruturada caracteriza-se pela presença direta do investigador no ambiente natural, neste caso a sala de aula. Normalmente é planeada com recurso a grelhas de observação, com o intuito de obter mais eficiência e otimizar o tempo, através de um trabalho coerente, organizado e definido com clareza.

Foram elaboradas duas grelhas de observação aplicadas no início e no fim do desenvolvimento do Estágio. A primeira (grelha I) destina-se a observar as atitudes e comportamentos dos alunos antes e durante as aulas de TDC A segunda (grelha II) procurou observar as lacunas físicas e técnicas identificadas junto da professora cooperante, indo de encontro aos objetivos definidos pela escola de acolhimento para o segundo ano do curso.

3.3.2. O Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento de recolha de dados que nos permite ao longo das etapas do estudo fazer um registo diário dos pontos relevantes (segundo os objectivos) ocorridos nas aulas e outras atividades; bem como organizar reflexões, estruturar as aulas, avaliar as iniciativas feitas, sendo estas positivas ou não.

Ao longo do decorrer das sessões, o professor irá deste modo criando um “diário de bordo” em que as páginas são construídas pelas programações e relatórios de cada sessão. Se em cada uma destas “páginas” o professor registar o que ocorreu de modo satisfatório, o que não resultou, o interesse despertado pelos alunos, caminhos que se oferecem em alternativa e outras observações pertinentes, a análise final dos registos contidos no “diário de bordo” poderá proporcionar conclusões de elevado interesse relativos à motivação, às técnicas mais adequadas [...] (Sousa, 2005, p.97).

O diário de bordo foi utilizado para registar os acontecimentos decorrentes do ambiente em sala de aula, objetivos a serem alcançados a curto médio e longo prazo, exercícios lecionados pela professora cooperante, atitudes e mudanças de humores dos alunos, melhoras físicas e técnicas, bem como os pontos positivos e negativos da intervenção direta da mestrandia com a turma.

3.3.3. A videogravação

Após a devida autorização junto da escola e dos Encarregados de Educação da turma a gravação das aulas via vídeo foi uma ferramenta utilizada na auto-avaliação do desempenho na fase de leccionação supervisionada. Na busca de um registo fiel do desempenho, atitudes e reações dos alunos, tendo como fim o registo pessoal de seu desempenho, bem como a constatação de mudanças comportamentais e físicas dos alunos.

A vídeo gravação tem-se tornado um útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação. A câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação directa, objectiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam. (Sousa, 2005, p.200).

3.3.4. A Entrevista

A entrevista adoptada neste estudo foi a entrevista semiestruturada. Segundo Sousa e Baptista (2011, p.80), este tipo de entrevista “tem um guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista, [...] dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema”.

Devido a escassez de tempo para ser feita de uma forma individual a entrevista foi realizada em grupo aos cinco alunos participantes, sendo gravada e transcrita. Teve como principal objetivo averiguar o nível de compreensão do trabalho desenvolvido. A gravação áudio também se revela de muita utilidade neste tipo de investigação, pois permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos, ajudando o professor no ato de reflexão sobre a sua prática letiva.

Ketele (1999, citado por Sousa & Baptista, 2011, p.79) afirma que:

A entrevista é um método de recolha de dados que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetos da recolha de informações.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

4.1. Planificação e Calendarização do Estágio

Seguindo o regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, com data de maio de 2012, encontramos no Artigo 9º (p.4), a distribuição das 60 horas do Estágio com o seguinte planeamento:

- 8 horas de observação estruturada;
- 8 horas de participação acompanhada;
- 40 horas de leccionação;
- 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

O Estágio do qual resultou o presente Relatório desenrolou-se entre os meses de novembro de 2018 e junho de 2019, mas não teve a sequência das fases acima descritas. A Observação Estruturada, a Participação Acompanhada e a Lecionação Supervisionada desenvolveram-se em simultâneo ao longo de todo o período de trabalho na EADCN. De facto aconteceu, frequentemente, que a observação, o registo dos pontos relevantes em diário de bordo e o preenchimento das grelhas de observação se entrecruzaram com a leccionação e a colaboração com a professora titular, corrigindo os alunos e auxiliando-os com os exercícios.

Outra particularidade deste estágio foi a circunstância de termos tido que alterar o grupo de trabalho. Inicialmente, a proposta de Estágio foi desenvolvida a pensar em uma turma de primeiro ano, com os alunos em idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Contudo, após algumas aulas, constatámos que a natural imaturidade do grupo e a circunstância de se encontrarem a iniciar um novo ciclo de estudos numa nova escola se revelavam como um ponto negativo para o desenvolvimento do estágio¹. Para além disso a idade de início de ciclo e ingresso numa nova escola, revelou-se como ponto negativo para o desenvolvimento do estágio.

Assim, e porque as etapas de trabalho não seguiram a sequência do que estava planeado e proposto pelo Regulamento de Estágio, aquelas serão apresentadas em função de

¹ Uma breve descrição desta fase encontra-se no apêndice 47 deste Relatório

um padrão temporal, que será dividido, depois, de acordo com a natureza específica da intervenção.

1. Primeira fase do estágio: novembro, dezembro e janeiro
2. Segunda fase do estágio: fevereiro, março e abril
3. Terceira fase do estágio: abril, maio e junho.

Tabela 1 – Fases do estágio

CALENDARIZAÇÃO DO ESTÁGIO									
	1º FASE			2º FASE			3º FASE		
	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	ABR.	MAI.	JUN
Observação									
Participação acompanhada									
Lecionação supervisionada			Não realizada			Não realizada			Não realizada

As quatro horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante, foram cumpridas com a participação da mestranda no apoio aos alunos. O que aconteceu quando estes se encontravam nos camarins do Teatro Camões para a realização do Espetáculo Final 2019 de encerramento do ano letivo, e que decorreu durante os dias 5 e 6 de julho. A planificação das aulas encontra-se no apêndice III do presente Relatório.

4.2. Descrição da lecionação realizada

4.2.1. Primeira fase do estágio: novembro, dezembro e janeiro

O Estágio iniciou-se com a turma do 2º ano no dia 27 de novembro de 2018, data do teste do primeiro período da disciplina de TDC, tendo como júri os professores José Luís Vieira e Sofia Santiago e o pianista acompanhador Fernando Cipriano.

Considera-se que o tema da consciência corporal é uma mais-valia para os bailarinos, pois colmata as lacunas de postura e alinhamento que os rapazes apresentam. Adicionalmente, a professora cooperante acredita que o trabalho a ser desenvolvido nesta área constitui um importante apoio devido ao número de alunos que compõem a turma, sendo um total de 16.

Com base na pesquisa bibliografia efetuada as aulas foram preparadas e desenvolvidas tendo em conta as seguintes considerações:

- Necessidades específicas da turma: desenvolver um trabalho que fosse de encontro às necessidades específicas dos alunos e da professora cooperante;
- Calendário escolar: sendo um trabalho que necessita de disponibilidade física, mental e tempo, pois envolve uma profunda investigação e conhecimento do próprio corpo, as cedências das aulas para a Lecionação Partilhada e Lecionação Supervisionada foram surgindo durante todo o período de tempo correspondente a duração do Estágio;
- Adaptação à idade dos alunos: o trabalho de consciência corporal pretendido foi adaptado à faixa etária dos alunos em termos de linguagem e objetivos específicos às condicionantes da escola de acolhimento.

Após o teste da disciplina de TDC ocorrido na data de 27 de novembro de 2018, e em coordenação com as demais disciplinas curriculares da EADCN, o horário da turma foi adaptado para a preparação dos espetáculos. As aulas e ensaios foram realizados juntamente com a Companhia Nacional de Bailado no Teatro Camões, havendo dias em que os alunos não estiveram na escola, e noutros realizavam apenas um aquecimento para os ensaios previstos. Deste modo, não foi possível acompanhar a turma num contexto disciplinar normativo.

As atividades em que a turma esteve envolvida foram:

- Participação dos alunos das turmas de 2º ano no espetáculo *O Quebra-Nozes*, com a CNB (Companhia Nacional de Bailado), de 06 a 22 de dezembro de 2018, no Teatro Camões - Lisboa.
- Espetáculo produzido pela EADCN, *O Cavaleiro da Dinamarca*, com estreia absoluta no dia 12 de janeiro de 2019 no CCB (Centro Cultural de Belém), Lisboa.

Nos meses de novembro e dezembro foram concluídas duas aulas de observação estruturada e duas aulas de lecionação supervisionadas. Tais aulas tiveram como objetivo conhecer e criar empatia com a turma, bem como a introdução do trabalho a ser posteriormente desenvolvido. Os quatro objetivos específicos foram todos abordados, mas sem a preocupação de os aprofundar, fazendo-se, assim, a introdução ao tema do trabalho: o desenvolvimento da consciência corporal

Durante o mês de janeiro, as diversas intervenções realizadas na turma pela mestrandia de observação, auxílio e acompanhamento, tiveram como base o método Vianna

Devido a dificuldade por parte da professora cooperante em trabalhar as diferentes características dos rapazes e raparigas durante o tempo de aula, parte da Lecionação acompanhada foi desenvolvida segundo os pedidos da professora no decorrer das aulas. Os trabalhos de análise das posições do corpo como *effacé* e *croisé*, execução dos exercícios de *temps lié* e saltos e *port de brás*, são alguns exemplos do trabalho desenvolvido separadamente com os rapazes. Os exercícios demonstrados pela professora cooperante foram analisados com calma, tem por objetivo a observação individual, sob a orientação da mestrande e seguindo as direções da professora cooperante.

A falta de presença, de atenção e motivação para com as aulas fez-se notar durante o mês de janeiro em vários elementos da turma. Situações de desânimo, falta de incentivo, problemas familiares, conflitos pessoais, autoimagem distorcida, falta de maturidade para o entendimento das mudanças corporais, entre outras situações, estavam a afetar o desenvolvimento dos educandos. Tais situações foram colmatadas através de conversas individuais (sempre acompanhada pela professora titular) para identificar a origem de tais fatores. Olhares atenciosos, brincadeiras e palavras de incentivo, contribuíram grandemente para a evolução que se pretendia nas aulas. Globalmente, as aulas foram programadas tendo em conta os seguintes pontos:

- Conhecimento histórico de cada aluno, ambiente familiar e idade;
- Observação e reconhecimento das lacunas físicas e técnicas a serem trabalhadas;
- Preenchimento das Grelhas de Observação;
- Revisão do programa de 2º ano;
- Auxílio à professora nas correções e trabalho desenvolvido com toda a turma e em especial com os rapazes.

4.2.2. Segunda fase do estágio: fevereiro, março e abril

A fase de Participação Acompanhada deu-se desde o início até ao fim do Estágio. As intervenções da mestrande com os alunos aconteceram de forma natural e o contacto foi compensador das aulas suprimidas da fase de Lecionação.

Devido ao facto da mestrande trabalhar como professora dos Cursos Livres na mesma instituição de acolhimento do Estágio, proporcionou-se um contacto prévio com a professora cooperante, que também foi coordenadora dos mesmos cursos. Por esta razão, a mestrande

teve a liberdade de trabalhar diretamente com os alunos, de que resultou uma intervenção diária e direta com o grupo de estudo.

Como referido pela professora cooperante, os alunos tiveram 'duas professoras para os ajudar no trabalho'. De facto, houve dias em que a mestranda lecionava a preparação corporal para o início das aulas, outros lecionava os exercícios na barra preparados pela professora cooperante, atendia aos pedidos da mesma para os trabalhos no centro (saltos com rapazes), enquanto a professora se dedicava às pontas com as raparigas.

No contato diário com a turma, houve a necessidade da mestranda em proceder a correções aos alunos individualmente, criando também empatia, confiança e abertura para o esclarecimento de dúvidas por parte dos alunos. A sensibilidade na perceção do estado de espírito dos alunos, revelou-se diferenciador na aplicação do trabalho de campo, além do trabalho técnico que envolve a disciplina. Assim, o lado pessoal foi diariamente abordado, com especial atenção à personalidade e individualidade de cada aluno, criando confiança e entendimento recíprocos e sentido por todos.

Houve um grande entendimento e cumplicidade durante o trabalho com a professora cooperante. A sua atitude de partilha do conhecimento na análise desenvolvida junto da mestranda, relativamente aos Conteúdos Programáticos para a turma do 2º ano (anexo D), foi fundamental para a realização do trabalho de campo. As observações e conversas diárias foram momentos de muita aprendizagem. Conversávamos sobre o que havia corrido bem e mal naquele dia, os/as alunos/as que estavam com dificuldade, evoluções na assimilação da matéria lecionada, planeamento das aulas, preocupações com a estrutura familiar dos alunos. São, igualmente de sublinhar os momentos de partilha da sabedoria e amor pela arte de ensinar.

Respeitando a estrutura da escola, a divisão dos períodos, o calendário dos alunos e o programa a ser cumprido, a calendarização apresentada à aprovação para a fase de Lecionação Supervisionada previa alcançar um total de 36 horas práticas de lecionação. Após apreciação da calendarização, a professora cooperante revelou que não seria possível a concretização da mesma. O motivo apresentado foi a falta de tempo útil de aula para a matéria do programa que ainda devia ser lecionada. Segue-se a tabela apresentada à aprovação.

Tabela 2 – Planeamento apresentado para a fase de lecionação

Objetivos trabalhados em aula:	<i>FEVEREIRO</i>	<i>MARÇO</i>	<i>ABRIL</i>	<i>MAIO</i>
CONCEITO DE PRESENÇA	DIAS: 5, 6, 12, 14 (terças e quintas)			DIAS: 7, 9 (terça e quinta)
ESTRUTURA ÓSSEA	DIAS: 19, 21, 26, 28 (terças e quintas)			DIAS: 14, 16 (terça e quinta)
PESO		DIAS: 12, 14, 19, 21 (terças e quintas)		DIAS: 21, 23 (terça e quinta)
EIXO GLOBAL		DIAS: 26, 28 (terça e quinta)	DIAS: 2, 4 (terça e quinta)	DIAS: 28, 30 (terça e quinta)

Apesar de não ter sido possível contarmos com todos os momentos de aula solicitados, foi possível trabalhar todos os objetivos específicos que tinham sido delineados. Deste modo, todas as aulas previstas para os dois primeiros objetivos foram cumpridas, sendo também cedida uma aula de apoio de 45min no dia 08-02-2019, concluída apenas com os rapazes.

O primeiro e segundo objetivos foram cumpridos como exposto na tabela. Para o terceiro objetivo, foi disponibilizada a aula do dia 21 de março em que foi possível ter apenas os cinco alunos em estúdio e a presença da professora orientadora. O quarto e último objetivo específico foi trabalhado no dia 20 de maio, em forma de revisão dos outros objetivos já trabalhados e com foco no entendimento do eixo global. Esta aula contou com a presença da Professora Adjunta da Direção Sandra Correia. Os terceiro e quarto objetivos foram abordados diariamente durante o trabalho prático nas aulas de TDC, na tentativa de colmatar a falta de tempo para o aprofundamento, entendimento e exploração dos temas. Foram realizadas, no total, 18h75min de Lecionação acompanhada.

4.3. Especificidades dos objetivos trabalhados em aula

4.3.1. Desenvolver o conceito de presença

O primeiro objetivo decorreu como previsto em calendarização. Assim, as quatro aulas destinadas ao tema foram concretizadas ajustando-se aos pedidos específicos da professora cooperante e às necessidades dos alunos.

Objetivo:

Desenvolver o conceito de presença nos alunos; trazer o aluno ao momento presente para um melhor entendimento e assimilação da correta movimentação corporal, com foco no entendimento da sua individualidade, responsabilidade e autonomia; através da vivência e sensibilização do corpo ativando os cinco sentidos despertam conexão com o mundo.

Como:

- Audição: orientação através da fala, de um estímulo musical; criação de um contexto para o diálogo no começo das aulas sobre o ambiente envolvente dentro e fora do estúdio;
- Toque: realização de massagens ao próprio corpo e ao do colega, manipulação de objetos;
- Olfato: exalar o seu próprio cheiro e os das outras pessoas presentes no estúdio;
- Paladar: contribuir para a sensação de bem-estar pessoa, sentir o sabor da boca, comer alguma coisa antes das aulas, beber água, respirar de maneira correta, não acumular tensão no maxilar;
- Visão: observar o corpo, espaço, colegas, sala; projetar o olhar, elemento importante na comunicação; entender o ambiente.

Antes de iniciar a movimentação, deu-se um breve momento de pausa e reconhecimento do corpo no espaço. Nesse momento era direcionado ao entendimento e ligação profunda a si mesmo, ao ambiente e ao trabalho a ser desenvolvido. De pé, sentados ou deitados e com os olhos fechados, os alunos procuravam na respiração, calma e profunda, a imagem de oxigenação de todos os músculos, criando um estado de alerta corporal e conexão mente-corpo.

4.3.2. Dar a (re)conhecer o esqueleto corporal e as articulações

O segundo objetivo decorreu como previsto em calendarização. Assim, as quatro aulas destinadas ao tema foram todas concretizadas, ajustando-se aos pedidos específicos da professora cooperante e às necessidades dos alunos. Para a realização deste objetivo (reconhecimento do esqueleto corporal e as suas articulações) deu-se enfoque a três pontos: colocação dos pés, cintura pélvica e cintura escapular.

A primeira aula foi destinada ao reconhecimento, observação e manipulação dos pés. O mesmo trabalho foi desenvolvido na segunda aula, que foi destinada à cintura pélvica; bem

como para a terceira aula destinada à cintura escapular. Por último, a quarta aula foi destinada a uma revisão dos três pontos anteriormente trabalhados.

Cada aula foi acompanhada de uma breve explicação anatómica da parte do corpo a ser observada com o auxílio de uma réplica do esqueleto humano, imagens anatómicas retiradas de livros e a exploração prática através da movimentação e do toque, a si mesmo e aos colegas.

Objetivo:

Desenvolver novas sensações e conceitos para os movimentos, com que os alunos já estavam familiarizados, explorando-os com uma nova proposta de movimentação. Esta, ao ser associada a um sentimento de descoberta e bem-estar, propícia reações que despertam uma nova sensação, havendo assim uma provocação para uma descoberta.

Como:

- Exploração do seu corpo (manipulação, experimentação) tornando-se mais próximo de si mesmo e levando à sua tomada de consciência;
- Uso de recursos pedagógicos como fotos, imagens anatómicas da estrutura óssea e muscular, réplica do esqueleto humano, bolinhas de tênis, giz e fita adesiva.

No tempo que foi destinado ao reconhecimento dos três pontos de observação foram explorados micros, médios e grandes movimentos possíveis de cada região, aumentando assim o auto conhecimento do corpo, a percepção da amplitude dos movimentos e a tomada de consciência da capacidade da estrutura física.

4.3.3. *Trabalhar o peso do corpo*

O terceiro objetivo específico (peso) contou com uma aula completa de trabalho no dia 21 de março de 2109. Nesta aula, houve a oportunidade de trabalhar apenas com os cinco alunos, pois as alunas estiveram noutra estúdio com a professora cooperante.

É de sublinhar que foi adotada nesta aula uma conceção Física do peso, ou seja, o efeito que a sua relação com a gravidade pode exercer sobre os corpos, quer seja em alguma das suas partes ou na totalidade. Outra referência ao ‘peso’ que foi explorada tem a ver com a distribuição dos apoios, ou seja, a divisão do peso por diferentes partes do corpo em contacto

com o chão. Foi também vista a mudança do peso de uma perna para outra e na movimentação subtil exigida à antecipação ao movimento.

Objetivo:

Trabalhar o entendimento do peso do corpo em partes e como um todo, na mudança de apoio e na antecipação à movimentação.

Como:

- No chão: através do relaxamento corporal, dos vários pontos de apoios com o chão pelo corpo, percepção das forças de oposição.
- Em pé: o trabalho de transferências de uma perna para a outra ao analisar os exercícios e passos de dança.
- Em duplas: procurando a independência das articulações através da manipulação do corpo do colega e da entrega à sua própria manipulação; percepção do peso dos membros em busca do entendimento da sustentação do corpo como um todo.

Com o intuito de desenvolver a percepção de relaxamento muscular para, de seguida, sensibilizar e explorar os membros separadamente, desenvolveu-se a expansão máxima dos movimentos, que é propiciada pelo entendimento das forças de oposição. No chão com o peso gravitacional reduzido, estimulou-se a compreensão física e mental sobre cada parte do corpo, através da função que estas exercem na movimentação, ao fazer-se a análise do próprio movimento, resultando, igualmente, um menor gasto de energia.

Nas aulas apresentadas em vídeo gravação, (Apêndice IV), observa-se a dificuldade dos alunos para alcançar o relaxamento do corpo. Tal facto deve-se ao elevado grau de exigência da técnica da dança clássica, que leva ao estado permanente de tensão. No entanto, “a tensão em si não constitui um problema, pois sem ela não conseguiríamos manter-nos em pé ou suportar o peso da nossa estrutura, cedendo à força da gravidade, que constantemente nos impele à queda.” (Vianna, 2005, p.106). O problema está na acumulação de tensões em áreas específicas, que acaba por criar um bloqueio no fluxo de energia e como consequência limitar a mobilidade e amplitude dos movimentos. Quando estes bloqueios não são identificados desenvolvem-se dores permanentes, incapacitando a movimentação, dificultando a aprendizagem, e podendo criar lesões físicas que acabam por refletir-se em todo o corpo. Sobre este aspeto Vianna (2005, p.107) refere:

No início do trabalho corporal é muito difícil localizar as tensões musculares. Estas estão estritamente ligadas às tensões de fundo emocional e mental e, em geral, surgiram há tanto tempo que, na maioria das vezes, já constituem um hábito ou uma segunda natureza.

A manipulação feita ao corpo do colega e vice-versa, permitiu sensibilizar profundamente as articulações para a entrega total do peso, propiciando o entendimento da mobilidade articular. Transcreve-se mais abaixo a forma como os alunos expressaram verbalmente durante a aula esta realidade.

Aluno A: “Foi estranho, é diferente.”

Aluno B: “Conseguimos relaxar com o nosso colega a mexer no nosso corpo, conseguimos sentir mesmo o corpo lá dentro, tudo a relaxar como se estivesse tudo a estalar e dentro tudo a esticar.”

Aluno C: “Quando nós fizemos ali com os pés somos nós a mexer o nosso corpo, e não estás relaxado não consegues perceber tão bem e agora quando estávamos relaxados vimos a mobilidade do nosso braço, da nossa perna sendo o colega a mexer e não nós.

Aluno D: “Acho que foi relaxante tivemos uma experiência nova nunca tínhamos feito, e acho que foi, que percebemos como o corpo se mexia deixamos mole e percebemos várias coisas, percebemos como a perna rola, o braço rola tudo se move foi muito bom.

Aluno E: “Consegui sentir melhor o meu corpo, senti várias sensações, senti solto como um boneco, foi giro.”

Quando soltamos o corpo - o que não significa despencar -, o movimento que executamos flui livremente, obedecendo a uma forma de organização natural, a uma linguagem gestual que de algum modo, já constitui parte de nossa dinâmica e está em harmonia com a nossa capacidade anatômica e funcional, com a nossa capacidade de movimento.” (Vianna, 2005, p. 113).

Antes das interrupções letivas do mês de abril a turma apresentou-se para o teste da disciplina de TDC no dia 04 de abril de 2019, tendo como júri os professores José Luís Vieira

e Sofia Santiago e o pianista acompanhador Fernando Cipriano. Vários professores e algum público assistiram à apresentação, o que resultou nalgum nervosismo por parte dos alunos.

O teste correu dentro do previsto havendo apenas a necessidade de acrescentar 10 minutos para a sua conclusão. A turma, apesar de nervosa, esteve muito bem e teve uma apreciação bastante positiva por parte dos professores. Alguns alunos destacaram-se pela evolução técnica e outros pela confiança e boa atitude no decorrer da aula.

Após as interrupções letivas voltámos à normalidade das aulas no mês de maio. O mês foi dedicado ao programa curricular que ainda faltava ser lecionado, de acordo com a divisão da matéria pelos períodos. Sendo o terceiro período menor em comparação com os primeiro e segundo, a única cedência de lecionação por parte da mestrandia no âmbito do Estágio, ocorreu no dia 20 de maio, sendo utilizada para a revisão de todos os tópicos trabalhados e no entendimento do eixo global.

4.3.4. Fortalecer o eixo global

O desenvolvimento do quarto e último objetivo surge em consequência de todos os outros já trabalhados. Assim, o mesmo foi abordado no decorrer das aulas em momentos específicos, como a análise às sequências dos exercícios de barra e de centro, que permitiu uma observação calma e detalhada da movimentação corporal pretendida.

O eixo-global foi também trabalhado no processo de entendimento das mudanças de peso, troca dos apoios em constante adaptação, procura do equilíbrio nas diferentes formas e figuras corporais.

Objetivo:

Entendimento da maleabilidade do eixo, “a integração do corpo com a gravidade na conquista de equilíbrio” (Miller, 2016). Compreender as mudanças e adaptações necessárias para construir um corpo dançante, sempre através das possibilidades articulares identificadas e sensibilizadas anteriormente.

Como:

- Exploração e análise dos exercícios de barra e de centro com os alunos, permitindo observações e correções e atendendo às necessidades específicas de cada um;

- Exploração do peso do corpo na mudança de uma perna para a outra sem o apoio da mão na barra, para os alunos tentarem perceber se estavam bem alinhados;
- Experimentar o equilíbrio de olhos fechados;
- Procurar a mobilidade articular desejada, buscando o espaço existente na própria articulação.

O acompanhamento diário à turma por parte da mestranda durante todo o terceiro período decorreu de forma tranquila e produtiva; o auxílio da professora cooperante na preparação do teste decorreu de forma harmoniosa e contou com grande empenho de toda a turma.

O teste referente ao final do terceiro período escolar da disciplina de TDC, decorreu no dia 12 de junho de 2019, no estúdio 7 (maior estúdio da escola), tendo sido aberto à presença dos Encarregados de Educação. Como júris, tivemos o Professor José Luís Vieira, a Professora Sofia Santiago e o pianista acompanhador Fernando Cipriano. A turma sentiu-se desafiada, tendo correspondido muito bem ao novo espaço e à presença de um grande público, finalizando em grande forma o ano letivo da disciplina de Técnica de Dança Clássica.

Após o teste, foi cedida uma última aula no dia 14 de junho para a entrevista em grupo, como o objetivo de avaliar o entendimento dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido. A transcrição total da entrevista encontra-se no Apêndice V do presente relatório.

4.4. Estrutura da aula aplicada

Seguindo a linha de pensamento de Vaganova, o trabalho desenvolvido no Estágio com o grupo de estudo contemplou, por um lado, a explicação e ligação dos exercícios da barra e centro, evidenciando a importância do “porquê” e “como” se deve executar corretamente; por outro, a evolução dos passos e preparação do corpo para as combinações dos exercícios saltos e *allegros*, muito apreciados pelos alunos, que demonstravam grande empenho na sua execução.

Segundo Silvério (Silvério, 2013, p. 44), Vaganova defende que “para a execução dessas combinações complexas, os/as estudantes devem ser profundamente preparadas nas classes anteriores a dominar a força do tronco e equilíbrio para que, ao esbarrarem-se com novas grandes dificuldades, não percam o auto controle”. Os Conteúdos Programáticos para a turma do 2º ano do curso foram divididos e sistematizados por trimestres, tendo sido

analisados junto da professora cooperante para contribuir na intervenção da mestranda junto dos alunos.

Depois de identificadas as lacunas físicas comuns aos cinco alunos da amostra, foram definidos quatro tópicos basilares do método Vianna. Teve-se como referência a pesquisa do trabalho de Klauss e Angel Vianna. Assim, definimos o trabalho desenvolvido por Jussara Miller (2007- 2016) como estrutura base para contemplar o objetivo proposto para o presente Relatório.

O esquema proposto por Miller para a sistematização da técnica Klauss Vianna apresenta três processos evolutivos do trabalho corporal: 1- Processo Lúdico, 2- Processo dos vetores, 3- Processo criativo e /ou processo didático (opcional).

Ciente das limitações relativamente ao tempo destinado à implementação prática do estudo, e por tratar-se de uma observação pessoal na descoberta da própria especificidade corporal, foi definida uma linha condutora para as aulas. Assim, decidiu-se abordar apenas o início do esquema de trabalho sobre a disponibilidade corporal, ou seja, aquele que é desenvolvido no primeiro tópico da técnica de Klauss Vianna: Processo lúdico.

O professor foi responsável por ajudar o aluno a encontrar o seu próprio meio de aprendizagem, através da descoberta do sentido da sua individualidade e no entendimento do seu corpo.

Para alcançar esse objetivo os pontos 1) presença, 2) articulações, 3) peso e 4) eixo global, foram definidos como basilares no desenvolvimento do trabalho de campo.

4.4.1. A estrutura em três momentos

Todas as aulas lecionadas seguiram uma estrutura composta por três momentos: conversa, observação e sensibilização das estruturas corporais a serem trabalhadas. Por último, seguiu-se a prática da movimentação corporal.

1º) O diálogo Introdutório

É considerado um elemento diferenciador e importante do método. As aulas iniciavam-se com uma conversa de aproximadamente 15 minutos, sendo acompanhada pelo toque/massagem individual. Houve uma boa aderência à nova forma de iniciar as aulas. De facto, quase todos os alunos demonstraram interesse em falar de si e expressar opinião sobre os temas. Com o passar das aulas todos os alunos estavam integrados e participativos.

2º) A observação e sensibilização das estruturas corporais a serem trabalhadas

Após o tempo destinado à introdução do trabalho a ser desenvolvido, segue-se o período de reconhecimento e sensibilização corporal da área a ser explorada. Esta é desenvolvida através da visualização de imagens anatómicas, observação e manipulação da estrutura óssea com auxílio de uma réplica do esqueleto humano, toque individual e toque ao corpo do colega, observação do corpo em contato com o chão e os seus apoios. O uso de objetos como a bola de tênis, fita-cola e giz para desenhar sobre o corpo, foram utilizados para estimular a sensação das estruturas corporais.

3º) A movimentação corporal

A movimentação corporal foi desenvolvida com objetivos específicos. Constitui a parte inicial das aulas, assim como a preparação do trabalho técnico. Os exercícios do plano curricular da Técnica de Dança Clássica mantiveram-se a cargo da professora cooperante, sendo repetidos durante as aulas de Lecionação supervisionada, através de uma nova abordagem. A parte inicial das aulas foi desenvolvida como uma preparação ao trabalho técnico, não havendo propostas de exercícios referentes ao método Vaganova.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A apresentação dos dados consiste na análise feita ao trabalho prático desenvolvido durante o acompanhamento da turma, com foco nos cinco alunos que constituíram o grupo de análise deste estudo. Como referido anteriormente, o desenvolvimento das fases não foi concretizado com a normalidade expectável. Com efeito, as fases que constam no regulamento de Estágio (Observação Estruturada, Participação Acompanhada e Lecionação Supervisionada), foram desenvolvidas em simultâneo durante os meses de novembro de 2018 a junho de 2019.

5.1. Dados obtidos com base na observação estruturada

A observação estruturada teve dois objetivos importantes: avaliar os hábitos comportamentais dos alunos (grelha I, apêndice F), e identificar as características individuais passíveis de intervenção no âmbito da investigação, (grelha II, apêndice G). A análise dos dados recolhidos apresentam-se mais abaixo em dois pontos separados. Um primeiro ponto referente aos hábitos comportamentais e um segundo ponto relativo às características individuais passíveis de intervenção.

5.1.1 Análise de dados à grelha de observação I (hábitos comportamentais)

Apresentam-se mais abaixo (tabela 3) os pontos a analisar. Seguidamente, apresentam-se as observações sobre esses pontos em dois momentos distintos, nas tabelas 4 e 5.

Tabela 3 – Pontos em análise sobre hábitos comportamentais do alunos

GRELHA DE OBSERVAÇÃO I
Pontos em Análise
1) Os alunos têm o hábito de desenvolver alguma preparação física ou mental para as aulas?
2) Os alunos estão a conversar antes de iniciar a aula?
3) Os alunos demonstram atenção/concentração ao iniciar a aula?
4) Durante a demonstração dos exercícios, os alunos estão com atenção direcionada à professora ao fazerem a sua própria marcação corporal?
5) Os alunos fazem perguntas relacionadas com os exercícios?
6) Os alunos têm o hábito de rever mentalmente os exercícios antes de executá-los?
7) Durante a execução dos exercícios, os alunos estão focados no seu próprio corpo?
8) Os alunos recordam-se das correções dadas pela professora?
9) Os alunos fazem a autocorreção corporal quando esta é identificada pela professora?
10) Os alunos executam os exercícios no tempo musical correto sem a ajuda da professora?

De seguida, apresentam-se os dados observados no primeiro momento, que decorreu durante o mês de janeiro.

Tabela 4 – Análise aos dados recolhidos sobre os hábitos comportamentais dos alunos
– momento 1

ANÁLISE AOS DADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO I
(momento 1 – mês de janeiro de 2019)
1) Os cinco alunos não têm o hábito de desenvolver nenhuma preparação física nem mental para as aulas.
2) Observou-se que os cinco alunos costumam conversar antes de iniciar a aula.
3) Os cinco alunos não demonstravam atenção/concentração ao iniciar a aula.
4) Durante a demonstração dos exercícios, três alunos nunca estavam com a atenção direcionada à professora e) dois deles apenas algumas vezes.
5) Os cinco alunos não faziam perguntas relacionadas com os exercícios.
6) Apenas um aluno teve o hábito de rever mentalmente os exercícios antes de executá-los.
7) Durante a execução dos exercícios, os cinco alunos não estavam focados no seu próprio corpo.
8) Os cinco alunos não se recordavam das correções dadas pela professora.
9) Os cinco alunos faziam a autocorreção corporal quando lhes era identificada pela professora.
10) Os cinco alunos não conseguiam executar os exercícios no tempo musical correto sem a ajuda da professora.

Com o objetivo de comprar a evolução dos alunos observaram-se os pontos em análise no momento posterior, ou seja, em junho. As descrições das observações apresentam-se na tabela 5.

Tabela 5 – Análise aos dados recolhidos sobre os hábitos comportamentais dos alunos
– momento 2

ANÁLISE AOS DADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO I
(momento 2 – mês de junho de 2019)
<p>1) Observou-se que os hábitos individuais de preparação física e mental foram adotados antes de iniciar as aulas.</p> <p>2) Os cinco alunos encontraram a sua forma de despertar o 'estado de presença' e preparação física para as aulas de acordo com suas dificuldades.</p> <p>3) Por vezes alguns alunos estão a conversar antes de iniciar as aulas.</p> <p>4) Despertados para o estado de presença/alerta, os cinco alunos passaram a demonstrar atenção no início das aulas. Houve uma grande melhoria relativamente à marcação corporal. Apenas um aluno não adquiriu este hábito.</p> <p>5) Como consequência do entendimento da importância da marcação corporal, os cinco alunos começaram a fazer perguntas para melhorarem o entendimento das sequências dos exercícios, tempo musical e mudanças realizadas pela professora.</p> <p>6) Apesar de não fazer parte da dinâmica das aulas (reservar algum tempo para a revisão mental dos exercícios antes da sua execução), os alunos procuraram rever aqueles em que tinham dúvidas antes do início das aulas, entre os exercícios na barra (mudança do lado direito para o lado esquerdo) e no trabalho de centro (divisão do primeiro e segundo grupo). Apenas um aluno apresentou grande dificuldade em fazer este trabalho por iniciativa própria, sendo constantemente lembrado por parte da mestrandia sobre a importância de rever os exercícios antes da sua execução.</p> <p>7) Devido à prática de novos hábitos os cinco alunos passaram a direcionar a sua atenção aos próprios corpos durante a execução dos exercícios. Mostraram-se mais confiantes na sua execução devido ao melhor conhecimento da sequência. Passaram a concentrar-se em si e nas suas dificuldades tornando o tempo de aula mais produtivo e mais prazeroso.</p> <p>8) Os cinco alunos passaram a lembrar-se das correções dadas pela professora.</p> <p>9) Apesar de terem adquirido a consciência das suas fragilidades individuais através do trabalho desenvolvido pela professora titular e pela mestrandia, o hábito de fazerem a auto correção foi um dos pontos mais trabalhados devido à dificuldade em anularem o automatismo físico que já tinha sido constituído. A desconstrução de hábitos corporais provém de uma mudança mental. Para se concretizar uma mudança física, são necessários tempos, disponibilidade e trabalho diário. O entendimento de tais fatores foi exaustivamente trabalhado pela mestrandia juntos dos cinco alunos. E sempre de uma forma explicativa, compreensiva e positiva. Tal facto, resultou em melhoras notórias física e mental, tendo tido reflexos numa mudança comportamental positiva.</p> <p>10) Constatou-se também, uma grande melhoria na parte musical. Os cinco alunos passaram a executar os movimentos no tempo musical correto sem a ajuda da professora. A professora titular procurou, junto do músico acompanhador, coordenar os exercícios com as músicas, de forma a facilitar a adequação e compreensão por parte dos alunos.</p>

5.1.2. *Análise de dados da grelha de observação II (características individuais)*

A dança clássica tem conhecido alterações e atualizações com o passar dos anos devido ao conhecimento cada vez mais acentuado da estrutura óssea, das funcionalidades corporais e do equilíbrio muscular. Contudo, os princípios, características e valores da sua prática persistiram e devem ser reservados para que a sua essência continue presente na formação de futuros bailarinos. (Kotaka, 2018).

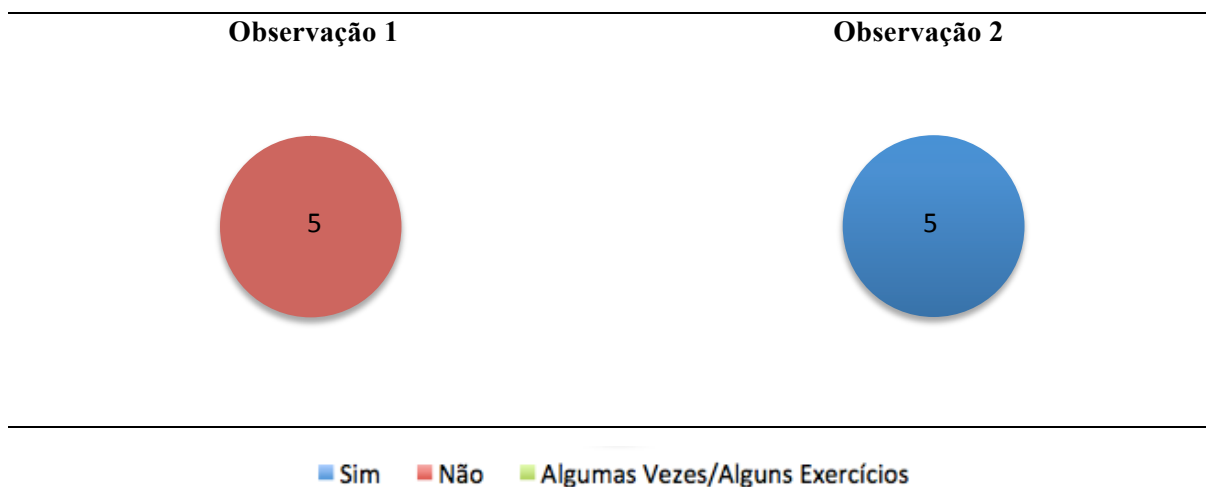
A Grelha de Observação II é composta por 14 pontos a observar. Teve como linha condutora os objetivos do programa da escola de acolhimento para as turmas de 2º ano, as fragilidades físicas e técnicas passíveis de intervenção no âmbito da investigação; em concordância com os objetivos da professora cooperante. Constituiu um suporte à observação dos alunos com enfoque no entendimento do alinhamento corporal, em especial dos três pontos de maior fragilidade e que são comuns aos alunos do grupo em estudo: pés (desenvolver a força e estabilidade), cintura pélvica (corrigir o alinhamento da pélvis) e cintura escapular (posições e utilização dos braços).

O trabalho do fortalecimento e desenvolvimento do *en dehors* reflete-se como consequência do correto trabalho do alinhamento corporal² e desenvolvimento da musculatura. Todos estes fatores, alinhados à importância da respiração “contribuem para o ganho de resistência aeróbica e anaeróbica, adiando a aparição da fadiga. Ajuda o corpo a suportar atividades de longa duração e de grande intensidade e imprimindo conscientemente qualidade expressiva aos movimentos” (Kotaka, 2018, p. 23).

Apresentaremos a análise comparativa da grelha II, a mesma foi aplicada no início e no fim do temo destinado ao trabalho de campo.

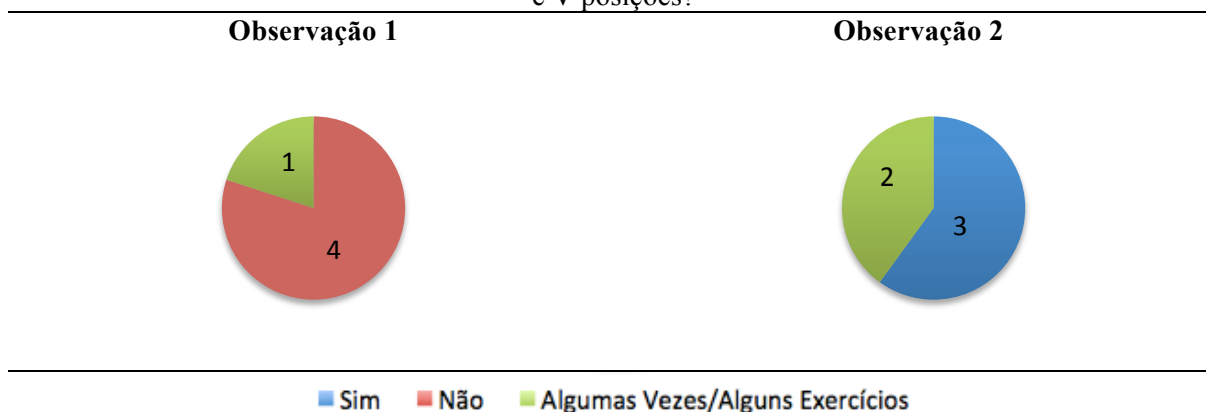
² O alinhamento corporal é a correta relação entre as partes do corpo e o seu todo. A coluna deve estar na sua curvatura natural, horizontal e vertical sem qualquer acentuação. A cabeça, deve estar apoiada sobre a coluna com o olhar direcionado para frente, queixo paralelo ao chão e orelhas sobre os ombros. A caixa torácica e os ombros devem estar alinhados com as ancas. A pélvis centrada sem retroversão ou anteversão (para frente ou para trás), as pernas esticadas com uma linha vertical imaginária das ancas até aos pés. O peso do corpo distribuído entre os dois pés que se encontram espalhados pelo chão como raízes de uma árvore, distribuindo-se o peso triangularmente em cada pé.

Figura 2 – Item 1) O aluno demonstra ter consciência do correto alinhamento corporal



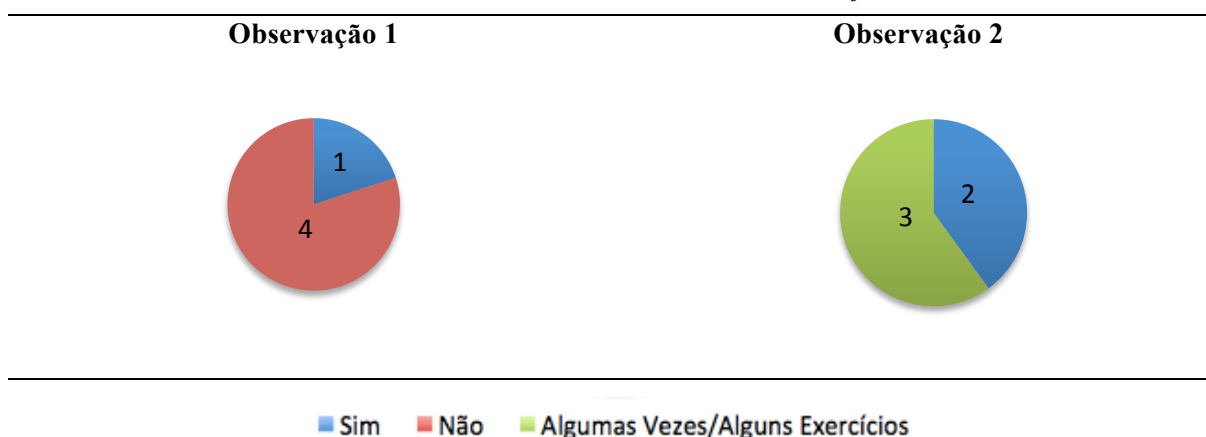
Relativamente ao item 1, pode-se observar na figura 2 que nenhum aluno demonstrava ter consciência do seu correto alinhamento corporal. No entanto, após o tempo destinado à observação de imagens anatómicas, réplica do esqueleto corporal e observação individualizada das possibilidades de movimentação das partes sensibilizadas (pés, cintura pélvica e cintura escapular) os cinco alunos passaram a entender as suas especificidades individuais e conquistaram esta consciência.

Figura 3 – Item 2) O aluno apresenta uma correta colocação dos pés em contato com o chão na I, IV e V posições?



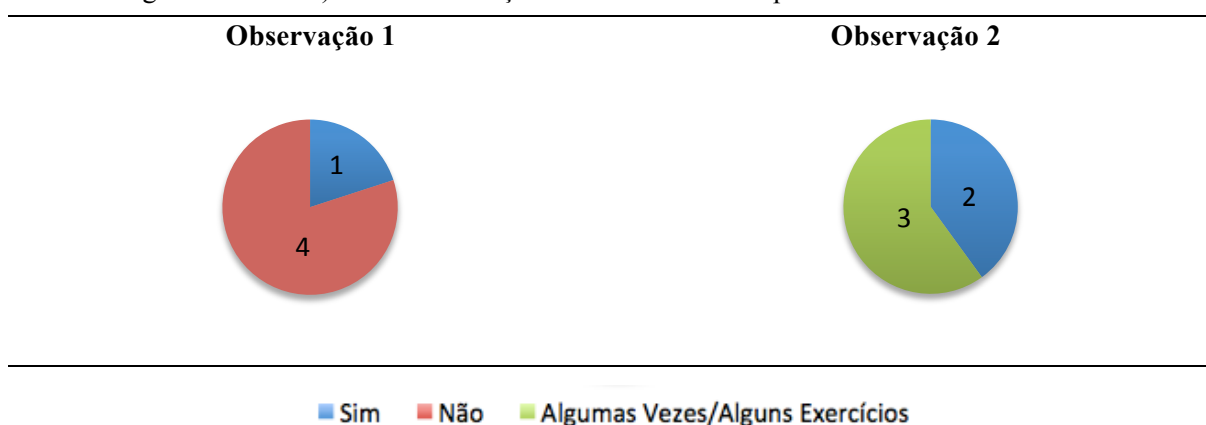
Relativamente ao item 2, figura 3, constata-se que, na primeira observação quatro alunos não apresentavam a correta colocação dos pés, apenas um aluno apresentava algumas vezes/alguns exercícios. Na segunda observação verifica-se que três alunos adquiriram a correta colocação e dois apresentaram-na algumas vezes/alguns exercícios

Figura 4 – Item 3) O aluno faz uso dos pés pelo chão trabalhando o fortalecimento e mobilidade articular nos exercícios de *battements tendu* e *jeté*?



No que diz respeito ao item 3, figura 4, constata-se na primeira observação que apenas um aluno demonstra fazer este trabalho. Na segunda observação dois alunos executam claramente este trabalho e três algumas vezes/alguns exercícios.

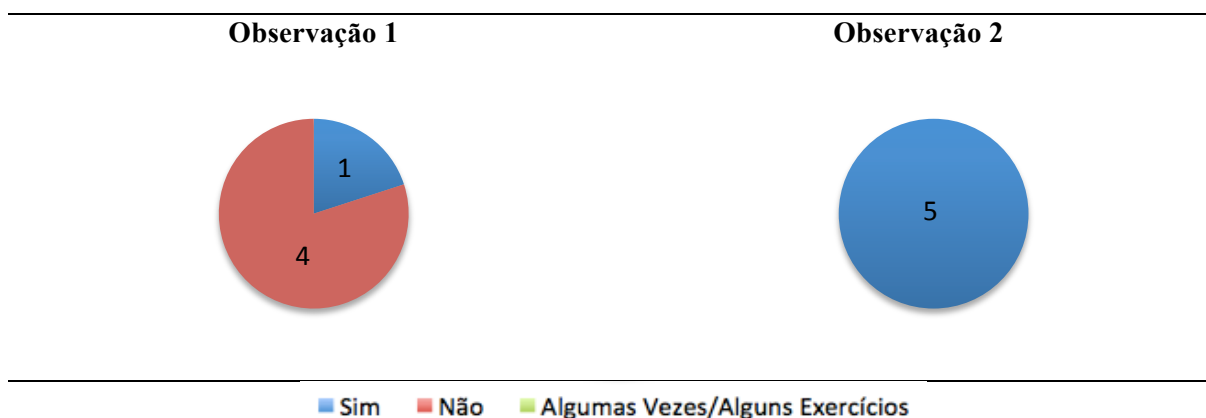
Figura 5 – Item 4) O aluno alcança a extensão total dos pés nos exercícios de saltos?



Quanto ao item 4, figura 5, apenas um aluno alcançava a extensão total dos pés nos exercícios de saltos na primeira observação. Na segunda observação dois alunos passaram a alcançar a total extensão e três algumas vezes/alguns exercícios. Por tratar-se de combinações mais complexas, outros fatores poderão ter influenciado o resultado desta observação: a coordenação de braços, pernas e cabeça, troca de peso de uma perna para outra, uso do *demi plié* e dos pés pelo chão como impulso para o salto. Em saltos simples saindo de duas pernas para duas (*changement de pieds, échappé, soubresaut*), todos os cinco alunos conseguiam alcançar a total extensão. Em saltos executados com um prévio desvio da perna da V posição para o lado e trazendo-a de volta para a V posição (*glissade, assemblé, double assablé*,

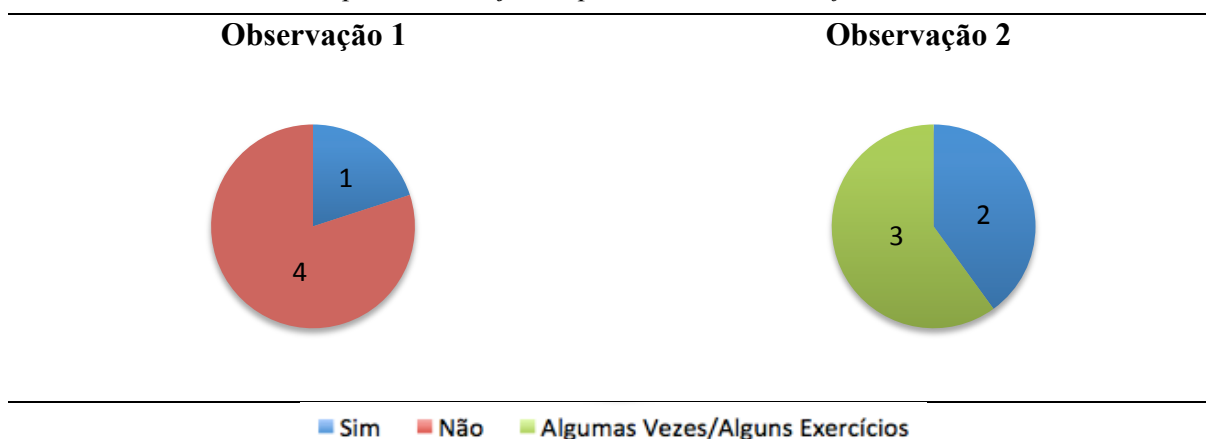
sissonne fermé, pas de chat), ou saltos saindo de duas pernas para uma (*jeté, sissonne ouvert*), verificava-se a dificuldade dos três alunos em alcançar a total extensão dos pés.

Figura 6 – Item 5) O aluno apresenta a colocação pélvica correta na situação estática?



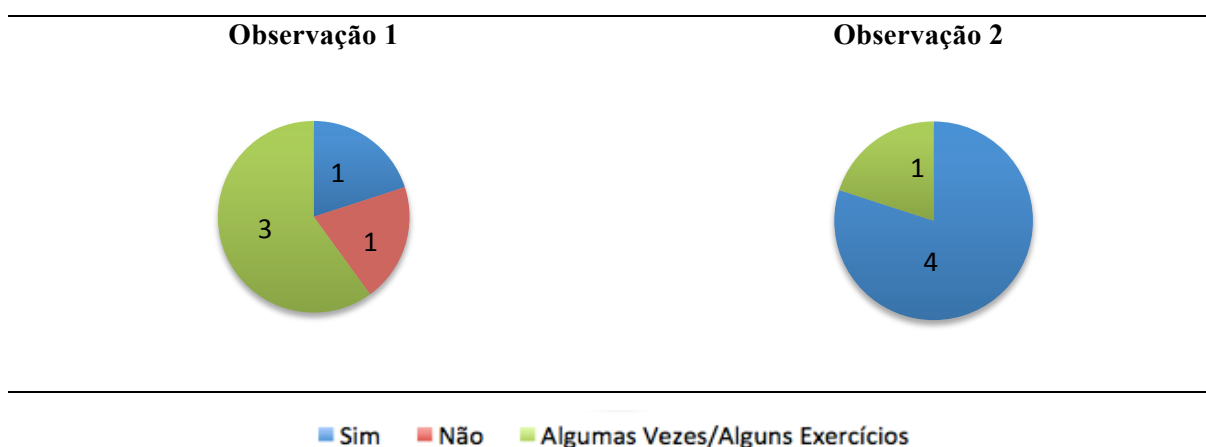
No item 5, figura 6, constata-se na primeira observação que apenas um dos cinco alunos apresentava a correta colocação pélvica. Na segunda observação todos os cinco alunos alcançaram a correta colocação pélvica na situação estática.

Figura 7 – Item 6) O aluno apresenta a colocação pélvica adequada durante a prática dos exercícios de *plié, rond de jambe par terre* e *battement fondú*?



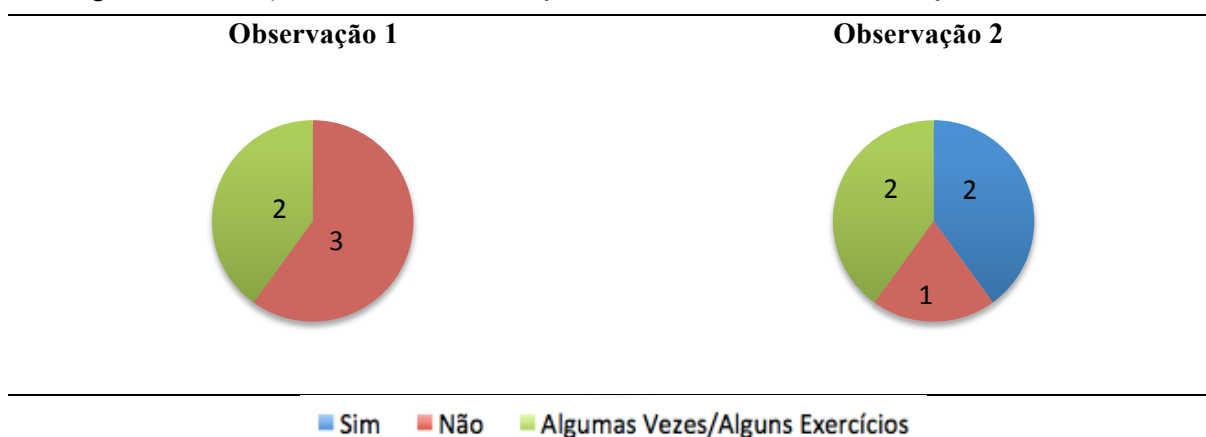
Quanto ao item 6, figura 7, verifica-se que um dos cinco alunos apresentava a correta colocação pélvica. Na segunda observação dois alunos apresentavam a correta colocação e três alunos algumas vezes/alguns exercícios.

Figura 8 – Item 7) O aluno demonstra ter consciência da correta colocação dos braços nas posições utilizadas?



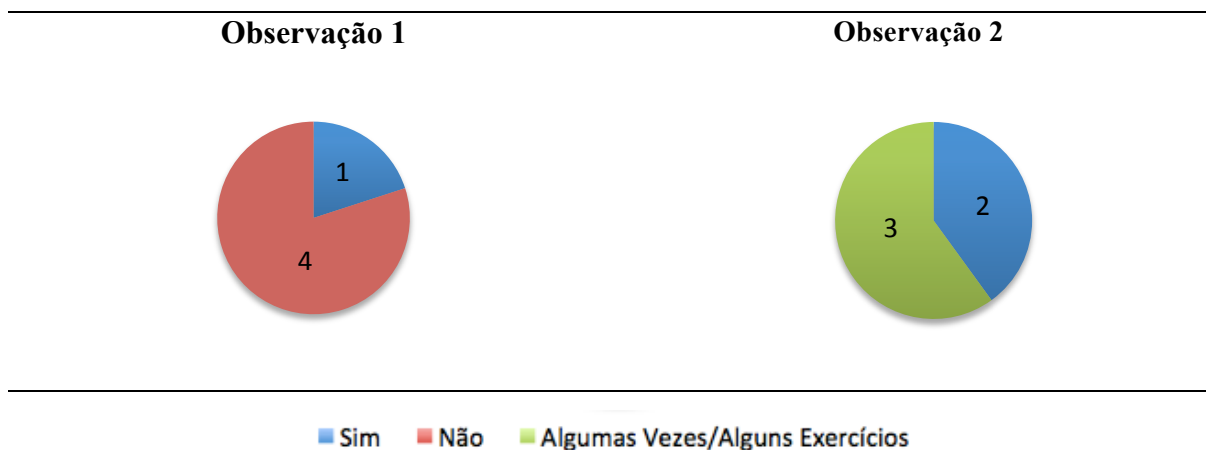
No que diz respeito ao item 7, figura 8, três alunos demonstravam na primeira observação ter consciência algumas vezes/alguns exercícios, um aluno apresentava ter consciência e um aluno apresentava não ter. Na segunda observação, constatou-se que quatro dos cinco alunos adquiriram esta consciência e apenas um aluno algumas vezes/alguns exercícios.

Figura 9 – Item 8) O aluno utiliza os braços corretamente durante a execução dos exercícios?



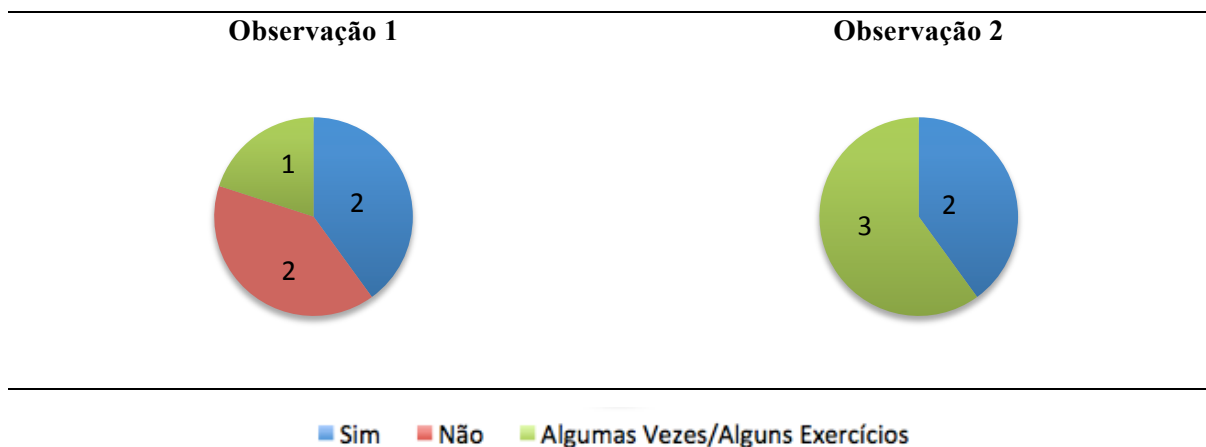
No item 8, figura 9, constatou-se que na primeira observação, três alunos não utilizaram e dois utilizaram algumas vezes/alguns exercícios. Na segunda observação, dois utilizaram corretamente, dois utilizaram algumas vezes/alguns exercícios e um não adquiriu esta competência.

Figura 10 – Item 9) O aluno demonstra coordenar a utilização dos braços com a movimentação da cabeça no exercício de *temps* lié executado no centro?



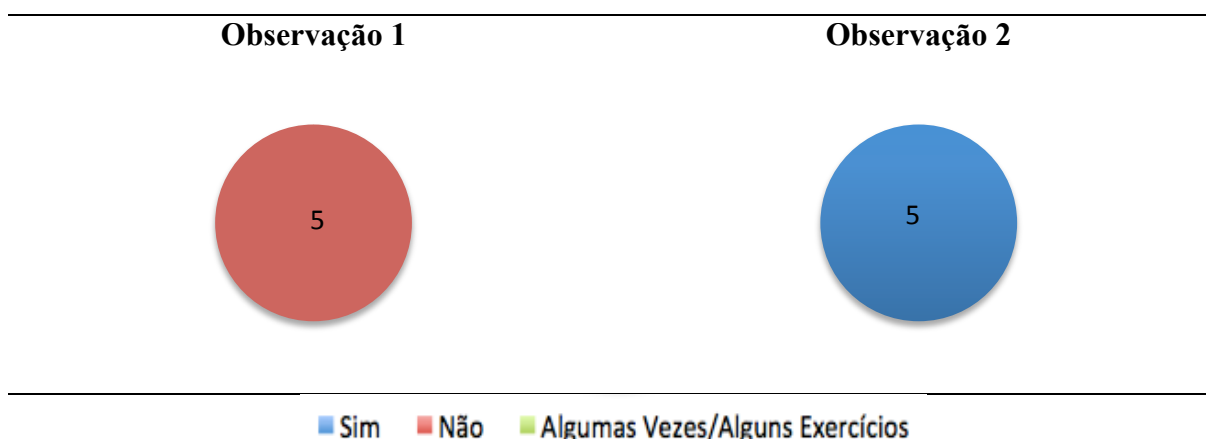
Quanto ao item 9, figura 10, verificou-se que na primeira observação, apenas um aluno demonstrou dominar a coordenação. Na segunda observação dois adquiriram o domínio da coordenação e três em alguns exercícios/algumas vezes.

Figura 11 – Item 10) O aluno apresenta o *en dehors* desejado nas posições utilizadas (I,II,IV e V)?



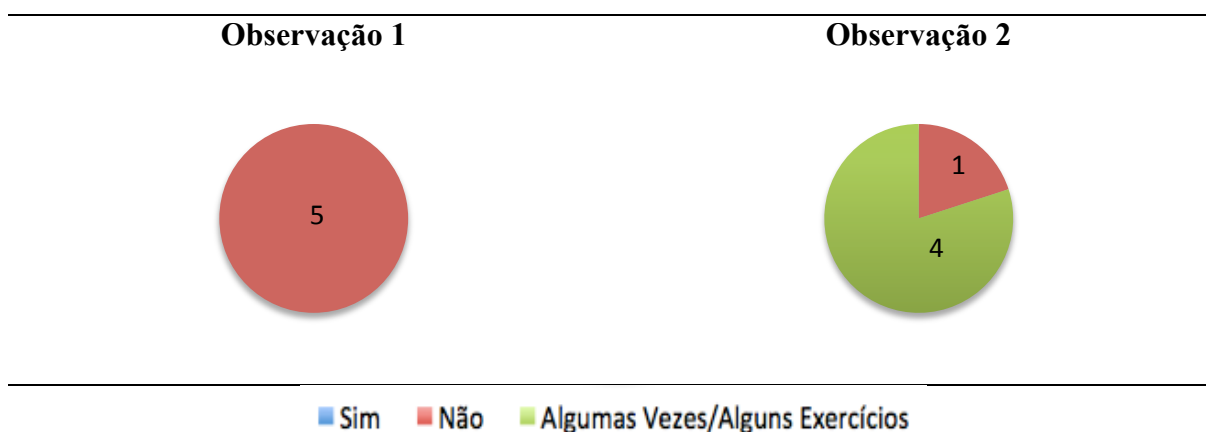
Relativamente ao item 10, figura 11, constatou-se, na primeira observação, que dois alunos apresentavam, dois não apresentavam e um apresentava algumas vezes/alguns exercícios. Na segunda observação três alunos adquiriram o trabalho de *en dehors*, e dois algumas vezes/alguns exercícios.

Figura 12 – Item 11) O aluno demonstra dificuldade em manter o *en dehors* durante a execução dos exercícios de barra?



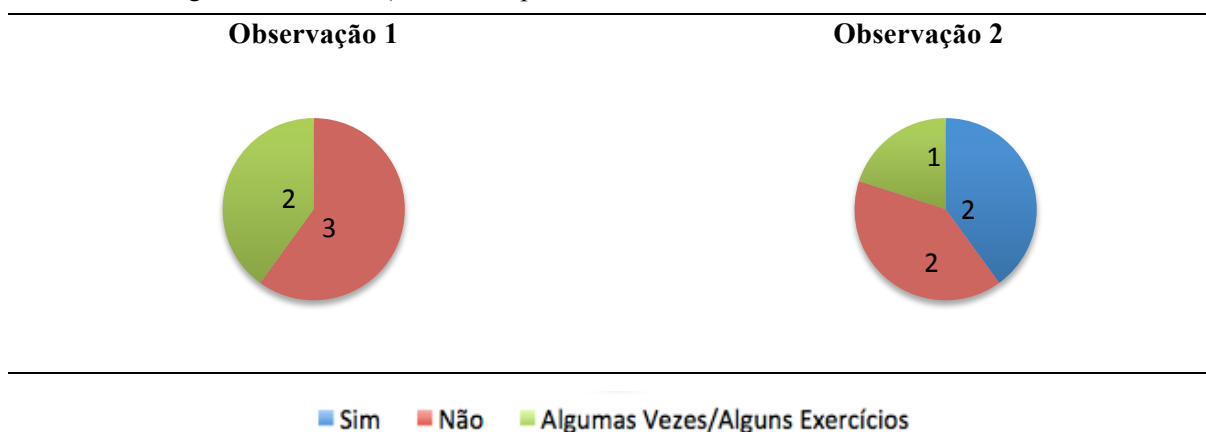
Quanto ao item 11, figura 12, pode-se verificar que todos os alunos apresentavam dificuldade em manter o *en dehors* desejado. Na segunda observação houve uma clara aquisição de controlo, por parte de todos os cinco alunos.

Figura 13 – Item 12) O aluno demonstra dificuldade em manter o *en dehors* durante a execução dos exercícios de centro?



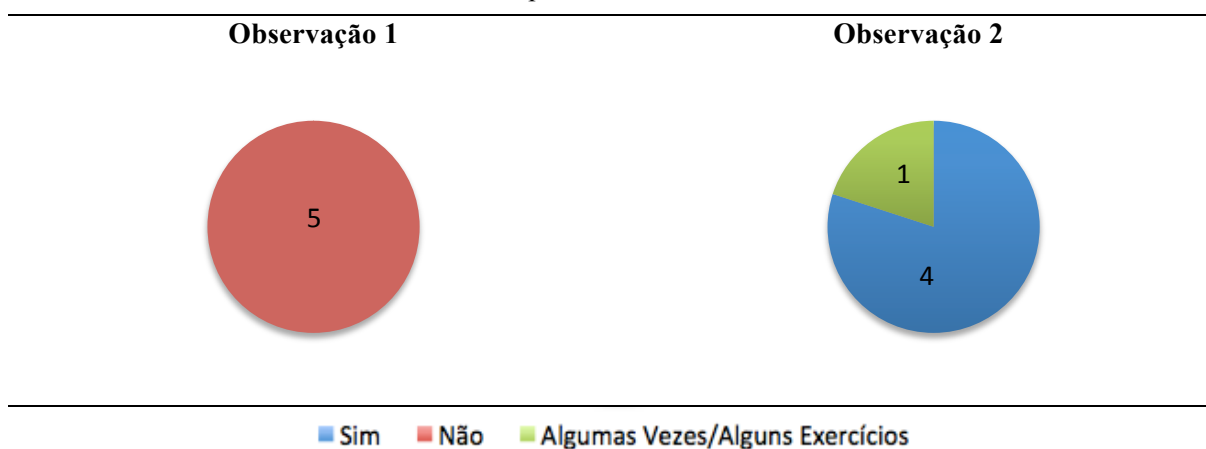
No que diz respeito ao item 12, figura 13, verificou-se que na primeira observação, todos os alunos apresentavam dificuldade em manter o *en dehors* desejado. Na segunda observação quatro alunos apresentavam algumas vezes/alguns exercícios e um aluno não apresentava.

Figura 14– Item 13) O aluno apresenta a musculatura abdominal fortificada?



No item 13, figura14, três alunos não apresentavam e dois apresentavam algumas vezes/alguns exercícios, na primeira observação. Já na segunda observação, dois não apresentavam, dois apresentavam claramente e um aluno algumas vezes/alguns exercícios.

Figura 15 – Item 14) O aluno consegue manter o equilíbrio quando trabalha sobre uma perna de apoio no centro?



Finalmente o item 14, figura 15, nenhum dos cinco alunos mantinham o equilíbrio na primeira observação. Na segunda observação quatro alunos adquiriram a estabilidade e um aluno algumas vezes/alguns exercícios.

5.2. Resultados obtidos após a intervenção pedagógica

5.2.1. Conceito de presença

Ao sensibilizar os alunos para o despertar dos cinco sentidos e da influência que ocorre a nossa forma de estar e de ver o mundo, pode-se observar algumas mudanças externas após o tempo de trabalho do conceito de presença. A tabela 6, que se encontra mais abaixo apresenta a postura dos alunos antes e depois do referido trabalho.

Tabela 6 – Diferenças entre os momentos 'antes e depois' da sensibilização para o conceito de presença

ANTES	DEPOIS
-Falta de atenção e preparação para o início das aulas.	-Preparação mental e física para o início das aulas (revisão dos exercícios, alongamentos, fortalecimento muscular, etc.)
-Falta de contato com o próprio corpo.	-Massagem e manipulação do próprio corpo ou do colega.
-Falta de cuidado com a aparência e uniforme.	-Cuidado com a aparência (cabelo bem arranjado, uniforme limpo e cuidado).
-Falta de cuidado com a alimentação e consumo de água.	-Preocupação com a alimentação e consumo de água (comer antes da aula, trazer garrafas com água para o estúdio).
-Falta de consciência para as fragilidades físicas e técnicas.	-Preocupação em trabalhar e corrigir as fragilidades físicas e técnicas durante o tempo destinado as aulas de TDC.
-Falta de entendimento da importância em observar-se a si e aos colegas; bem como ao espaço; projeção do olhar como parte do trabalho da técnica de Dança Clássica.	-Tempo destinado a auto-observação em especial às posições (<i>effacé, croisé, écarté, arabesque</i> , etc), observação dos colegas na divisão de grupos para a execução dos exercícios, percepção do estúdio e necessidades de adaptação para a colocação e execução dos exercícios, entendimento do olhar na expressividade e harmonia dos exercícios.

Além desta observação externa, a entrevista realizada no último dia de aulas pode confirmar o entendimento do conceito de presença. Transcreve-se mais abaixo os testemunhos dos alunos.

“Eu acho que estar presente é quando nós somos o momento ou sentimos o momento. Pronto, foi o que eu escrevi aqui, mas, quando nós, por exemplo, às vezes, vamos para a aula, um bocado maldispostos, mas estamos lá a viver o momento, estamos atentos, estamos participativos e estamos, pronto, a viver o momento e temos de agarrar cada momentinho, para depois conseguirmos fazer coisas grandes”.
(00:09:47, Aluno C)

“Estar presente acho que, é assim, sentir o nosso corpo e estar consciente do dia, imagine: chegamos a aula às vezes maldispostos ou não queremos fazer a aula mas temos de pensar que se nós estamos aqui por alguma coisa é, temos de trabalhar para aquilo que nós queremos alcançar e acho que isso é presença, é sentir”. (00:11:22, Aluno D)

“OK. Agora, deixa eu perguntar uma coisa. Eu posso definir o “estar presente” como, por exemplo, ligar o nosso Wi-fi?” (00:19:48, Entrevistadora)

“Sim.” (00:19:59, Resposta geral)

Definido como um elemento diferenciador e importante do método, o primeiro momento das aulas foi constituído por uma conversa em grupo. Esta era sempre iniciada com a pergunta: “já conversaram com o vosso corpo hoje?”. Este momento era acompanhado pelo toque ou massagem individual, tendo havido uma boa aderência a esta nova forma de iniciar as aulas. Quase todos os alunos demonstram interesse em falar de si e expressar a sua opinião sobre o tema. Com o passar das aulas todos os alunos estavam integrados e participativos, resultando numa autoavaliação do estado físico e emocional, impulsionando o estado de presença, a concentração em si mesmo e na proposta de trabalho apresentada pela mestrandia.

Podemos constatar a opinião dos alunos com trechos retirados da entrevista:

“Respondam agora a uma coisa. Todas as nossas aulas começaram com uma conversa.” (00:04:09, Entrevistadora)

“Conversas, nós conversávamos com o corpo quando acordávamos, se já tínhamos conversado com o corpo, pronto.” (00:04:14, Aluno B)

“O primeiro dia foi tipo... O primeiro dia foi: mas vocês conversam com o corpo? E nós ficamos assim meio...” (00:04:25, Aluno C)

“E nós ficamos: “Ui, acho que não”. Mas depois, ao longo dos dias, a professora já perguntava se nós tínhamos conversado.” (00:04:30, Aluno B)

“E fez sentido para vocês ou era uma maluquice?” (00:04:39, Entrevistadora)

“Não, fez sentido. No início, acho que nós não estávamos habituados ainda a fazer...” (00:04:40, Aluno C)

“Era um bocadinho, era maluquinho e estranho, mas agora já faz muito mais sentido.” (00:04:48, Aluno C)

“Mas eu queria perguntar uma outra coisa: essa forma de iniciar as aulas com uma conversa...” (00:04:53, Entrevistadora)

“Ajuda.” (00:05:00, Aluno C)

“Ajuda em quê?” (00:05:01, Entrevistadora)

“A sentir o nosso corpo.” (00:05:04, Aluna A)

“Ajuda porque quando nós conversamos, antes das nossas aulas, quando vamos fazer a aula é como se nós pensássemos no que falamos antes de começar.” (00:05:06, Aluno C)

Face às respostas obtidas, pode-se considerar que se verificou um avanço na concentração e perceção da relação dos alunos com os seus corpos. Tal facto traduziu-se num ganho de eficiência relativamente ao trabalho técnico e artístico.

5.2.2. *Dar a (re) conhecer o esqueleto corporal e as articulações*

Depois de os alunos ficarem sensibilizados para a importância de (re)conhecerem o seu esqueleto corporal e articulações, observaram-se algumas mudanças na sua capacidade em reconhecer estes elementos. Apresentam-se mais abaixo as diferenças entre antes e depois do tempo em que foram explorados os três pontos definidos.

Tabela 7 – Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização e reconhecimento do esqueleto corporal

ANTES	DEPOIS
-Falta de percepção entre estrutura axial e membros superiores e inferiores. -Dificuldade no isolamento das partes do corpo. -Os alunos não reconheciam as partes específicas do corpo utilizadas para iniciação dos movimentos. -Os alunos não reconheciam a ligação entre pensar, executar e sentir os movimentos. -Falta de reconhecimento de sua individualidade física.	-Reconhecimento da estrutura axial, membros superiores e inferiores. -Percepção e domínio na movimentação das partes do corpo separadamente. -Reconhecimento das partes isoladas do corpo como pontos de iniciação dos movimentos após o trabalho de toque individual ou no colega. -Atenção à forma da movimentação, como esta se dá, de dentro para fora. -Reconhecimento da correta ou erronia utilização corporal.

O reconhecimento da estrutura óssea e a sua ligação direta com a execução dos movimentos, estimula a consciência do movimento de dentro para fora. A mecânica corporal ligada a expressão do movimento através do reconhecimento de espaços internos, desenvolvem a expansão e controle do movimento, liga mente e corpo e leva a tomada de consciência da existência de espaços aperceptíveis.

Apresentam-se mais abaixo, trechos retirados da entrevista, que clarificam o entendimento dos alunos e a sua eficácia durante a parte prática das aulas.

“E, digam-me uma coisa: vocês conseguiram relacionar aquilo que íamos falando nas aulas com a parte prática diária?” (00:02:09, Entrevistadora)

“Sim” (00:02:16, Alunos B e C)

“É difícil, mas...” (00:02:17, Aluno D)

“Era difícil depois ao pensar devagarinho íamos começando a..” (00:02:20, Aluno C)

“Fazia diferença para vocês na hora de fazer os exercícios de aula prática ter visto antes, ter manipulado, ter visto as fotos, terem visto essas coisas?” (00:02:25, Entrevistadora)

“Sim, pelo encaixe da omoplata que estivemos a sentir e tudo faz cada vez mais sentido também quando estamos com o braço a segunda conseguimos sentir melhor e aplicar.” (00:02:34, Aluno C)

“Eu não estava a conseguir trabalhar muito bem a omoplata, estava sempre pra fora por causa de, eu estava sempre tenso, depois o Simão pôs a mão nas omoplatas, e eu senti mesmo as omoplatas, e consigo trabalhá-las melhor, agora já consigo sentir o que” (00:02:50, Aluno D)

“E o que é que vocês acharam que foi diferente dessas aulas?” (00:03:10, Entrevistadora).

“A sensação de nós estarmos a fazer os exercícios.” (00:03:12, Aluno A)

“Conseguiram perceber na prática de T.D.C., o que havíamos visto e analisado?” (00:24:09, Entrevistadora)

“O que havíamos visto e onde é que isso acontecia, ou seja, íamos logo fazer e depois percebíamos logo onde é que isso acontecia.” (00:24:13, Aluno B)

“Acho que a cintura escapular foi tipo a parte, das 3 partes a que fez mais sentido porque os braços são uma parte essencial para nós termos, termos um bom ballet. E se nós não trabalharmos essa parte podemos ter as outras partes menos bem, mas os braços e a omoplata, e colocá-la, a clavícula, isso tudo é que nos vai dar, por exemplo, o suporte ou as posições para os arabesques.” (00:24:32, Aluno C)

Pode-se concluir que o trabalho de observação, sensibilização e reconhecimento do esqueleto corporal atingiu o objetivo de estimular o entendimento dos espaços articulares, facilitadores da mobilidade natural do corpo.

5.2.3. O entendimento do peso do corpo em partes e no seu todo

Após se ter sensibilizado os alunos para a importância do entendimento do peso de cada parte do corpo, bem como do seu todo, na mudança dos apoios, antecipação à movimentação e ligação às articulações, observaram-se algumas mudanças. Estas podem ser observadas na tabela 8 que se apresenta mais abaixo. Assim, dizem respeito ao antes e depois do tempo destinado ao terceiro objetivo específico.

Tabela 8 – Diferenças entre os momentos ‘antes e depois’ da sensibilização para o entendimento do peso.

ANTES	DEPOIS
-Dificuldade em manter o equilíbrio em especial no trabalho de centro.	-Entendimento da mudança subtil do peso do corpo de uma perna para a outra durante a execução dos exercícios.
-Falta de entendimento da sustentação e movimentação dos membros separadamente.	-Perceção das capacidades articulares de movimentação das partes separadamente, criando o entendimento do “encaixe” articular e sustentação dos membros.
-Falta de projeção e expansão dos movimentos	-O entendimento da mobilidade articular propicia a expansão dos movimentos com o equilíbrio das forças de oposição.

O acompanhamento diário da turma permitiu observar objetivamente o entendimento que os alunos tinham relativamente à relação do peso com o corpo aquando da aplicação prática durante as aulas. Os alunos procuraram analisar os exercícios e compreender a mobilidade física e articular dos seus corpos. Podemos constatar este entendimento nos trechos da entrevista, que se apresentam mais abaixo:

“Em que momento é que sentiram assim o encaixe, o rodar...?” (00:22:32. Entrevistadora)

“Naquele exercício, por exemplo, do *fondú*, quando nós fizemos daqui para aqui, no *rond de jambé!*” (00:22:37, Aluno B).

“No adágio, também” (00:22:43, Aluno E).

“É. No adágio, vínhamos assim, sentíamos, tentávamos, eu tentava pelo menos colocar o encaixe assim.” (00:22:44, Aluno B).

“Relaxar para, se nós, quando nós fazíamos alguns exercícios de relaxar e isso, quando nós íamos fazer a aula sentíamos mais relaxados a fazer e acho que foi uma grande diferença também que nos ajudou a fazer as aulas.” (00:03:14, Aluno B)

“E também acho que nós estamos sempre a trabalhar e isso, mas também precisamos de umas aulas assim para responder ao nosso corpo, para alongar o nosso corpo e sentir melhor o que estamos a trabalhar e acho que, quando a professora Camila entrou pra escola e nos disse foi incrível porque eu queria mesmo estas aulas, acho que estávamos a precisar destas aulas para conseguir aplicar na aula de T.D.C.” (00:03:35, Aluno C)

Após o entendimento do peso e suas especificidades, em especial no trabalho desenvolvido no chão, pode-se afirmar que aquele foi reconhecido como um elemento importante para a composição do equilíbrio. A sensibilização para as forças de oposição, para as mudanças de apoio e para a força que a gravidade exerce sobre os corpos, resultou num maior equilíbrio, sustentação dos membros e expansão dos movimentos.

5.2.4. Eixo global

O quarto e último objetivo a ser trabalhado foi abordado de forma prática e diária no decorrer das aulas, com a intervenção da mestrandia em pequenos apontamentos e correções. O reajuste corporal a cada posição ou movimentação que se pretende, é um trabalho que exige maturidade no sentido do entendimento e domínio da própria movimentação.

Após a sensibilização para o entendimento do eixo global e da ligação das articulações, podem-se observar algumas mudanças. Estas apresentam-se na tabela 9, dedicada ao antes e depois do tempo destinado ao quarto objetivo específico.

Tabela 9 – Diferenças entre os momentos “antes e depois” da sensibilização para o entendimento do eixo global

ANTES	DEPOIS
-Movimentação corporal através da cópia	-Os alunos passaram a experimentar outras formas de executar a mesma movimentação.
-Falta de entendimento das forças de oposição.	-Procura do equilíbrio através das linhas de oposição e do fluxo da energia corporal.
-Falta de uso da mobilidade articular	-Procura dos espaços articulares na movimentação isolada dos membros.
-Falta de expansão dos movimentos	-Entendimento que cada parte do corpo tem a sua função na movimentação, e todas em conjunto encontram o equilíbrio.

Neste breve trecho da entrevista pode-se constatar a capacidade de entendimento dos alunos:

“Mas, por exemplo, quando dançamos contemporâneo, não é, que agora vocês estão a trabalhar o contemporâneo, há um eixo, há uma linha?” (00:33:11, Entrevistadora)

“Sim.” (00:33:20, Aluno B)

“Mas há muita movimentação...?” (00:33:20, Entrevistadora)

“Entre vários eixos.” (00:33:21, Aluno E)

“E num exercício de TDC em que você dobre o eixo ou que você deixa mover?” (00:33:21, Entrevistadora)

“O *cambre*” (00:33:42, Resposta geral)

Ao analisar os passos e as suas ligações, principalmente nos exercícios de centro, os alunos passaram a procurar um eixo adaptável perante a movimentação pretendida. Na procura do domínio do corpo através da conjugação das forças de oposição e dos espaços articulares, o grupo de estudo conquistou maior equilíbrio e coordenação dos movimentos.

CAPÍTULO VI

REFLEXÃO FINAL

Após a conclusão das fases do estágio profissionalizante, da análise dos dados e escrita deste Relatório Final, pode-se afirmar que a mestranda percorreu um processo de grande aprendizagem. É importante sublinhar que o auxílio da professora cooperante ao longo de todo o processo, foi fundamental para um bom desenvolvimento e conclusão do trabalho de campo, ao ter depositado confiança e permitindo o contato diário com o grupo de estudo.

Este estágio foi ao encontro das expectativas iniciais da mestranda, que ajudou a encontrar respostas a diversas interrogações sobre como falar do corpo e com o corpo, entender e sentir profundamente os movimentos, parar para analisar e procurar conexão com o ambiente e todas as pessoas que nos rodeiam. De facto, a dança constrói-se no entendimento de si, pois nasce de dentro para fora.

Ao olhar para cada um dos intervenientes é igualmente possível considerar que o desempenho global do estágio foi positivo. O interesse demonstrado pelos alunos refletiu-se em mudanças físicas e comportamentais, o tempo dedicado ao diálogo no início das aulas abriu espaço para a partilha de sensações, estados de espíritos e entendimento do corpo, dúvidas e brincadeiras que propiciaram um ambiente de trabalho pedagógico favorável, de pesquisa contínua, apoiados no método de investigação-ação.

São de destacar outros aspetos positivos, tais como a abertura por parte da instituição cooperante em receber a estagiária, a sensibilidade ao pedido de mudança para a turma do 2º ano, que permitiu um desenvolvimento mais adequado e produtivo com os alunos, e que também foi de grande ajuda. O convívio diário com toda a turma e em especial com o grupo de estudo, permitiu à mestranda criar, de forma conjunta, um ambiente natural e objetivo propício à aprendizagem individual e em conjunto, bem como ao desenvolvimento de um processo de descoberta da individualidade corporal de cada um. A turma respondeu sempre de forma positiva às intervenções da mestranda, participando com empenho nas aulas lecionadas e procurando uma convivência em estúdio que foi cordial e respeitosa.

Alguns aspetos poderiam ter sido melhorados, tais como a falta de tempo para a cedência de aulas na fase da Lecionação Acompanhada, a descontinuidade das aulas que foram com dias de intervalo, a captação de vídeo que deve ser melhor planeada para poder captar com qualidade os registos de voz e imagem. Estes são alguns aspetos que podem ser revistos e analisados numa próxima intervenção com alunos.

Através de uma nova abordagem, com novas ideias para o mesmo movimento, foi possível apontar progressos na compressão por parte do aluno no trabalho que desenvolve, bem como na procura de autoconhecimento, ao habitar o seu corpo e estar presente a cada momento, sendo parte ativa no seu processo de aprendizagem. A visualização de imagens anatómicas, assim como a réplica do esqueleto humano, que devido a sua convivência com os alunos foi carinhosamente nomeado “Humberto”, as imagens desenvolvidas mentalmente, o toque ao próprio corpo e ao corpo do colega, a entrega à manipulação, e todas as palavras que foram partilhadas contribuíram para estimular a sensação de pertença de um corpo, do seu corpo. O conjunto destes ações permitiram ao aluno, igualmente, aceitar e explorar as suas dificuldades e facilidades na prática da dança.

Concluiu-se, então, que o método Vianna pode ser aplicado como um potenciador da consciência corporal. As suas premissas aplicadas em contexto de Ensino Artístico Especializado em Dança ao apoiar uma técnica codificada como a T.D.C., trabalham de forma a instigar a curiosidade no próprio aluno. Assim, ao ter disponibilidade mental para sentir e escutar o seu próprio “eu”, despertar os cinco sentidos tão comumente adormecidos a meio de tantos passos e sequências de exercícios, cria espaço para novas descobertas que serão desenvolvidas por si próprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2011). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6ª reimpressão). Coimbra: Edições Almedina.
- Cardoso, T.R.D. & Almada, L.R.F. (2013). A construção da mente consciente: Uma análise a partir da perspectiva de António Damásio. *Cadernos do PET Filosofia*, 4, 65-83.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura* 2, 455-479.
- Damásio, A. (2017). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente* (1ª edição). Maia. Circulo de Leitores.
- Dascal, M. (2005). *Eutonia o saber do corpo* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Dionisia, N. (2001). *Princípios, métodos e técnicas* (3ª edição). Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Dionísia, N. (2005). O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto estima. *Fitness & Performance Journal*, 4, 45-57.
- Franklin, E. (2012). *Condicionamento físico para a dança* (Laitano, O. Trad.) (s.d.) Barueri, São Paulo: Manole.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª edição). São Paulo: Atlas.
- Kartz, H. (2009). Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In Saldanha, S. *Angel Vianna, método ou técnica* (pp. 26-32). Rio de Janeiro: Funarte.

- Miller, J. (2012). *Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus Editorial.
- Miller, J. (2016). *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna* (3ª edição). São Paulo: Summus Editorial.
- Miller, J. & Neves, N. (2013, set.). Técnica Klauss Vianna - consciência em movimento. *Revista do Lume*, 3, 1-7.
- Marques, M. G. (2009). Consciência corporal: o que é? *Revista Ensaio geral*, 1.
- Marques, I. (2011). Notas sobre o corpo e o ensino da dança. *Caderno Pedagógico*, 1, 31-36.
- Menezes, I. (2010). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Perraudau, M. (1996). *Os métodos cognitivos em educação: aprender de outra forma na escola* (Chaves, J. Trad.) (s.d.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos da psicologia* (Pereira, N. C. Trad.) (2ª edição). Lisboa: Don Quixote.
- Polo, J. (2009). Técnica Angel Vianna e técnica Klauss Vianna: existem realmente duas técnicas? In Saldanha, S. *Angel Vianna, método ou técnica* (pp.49-53). Rio de Janeiro: Funarte.
- Portuguesa, D. L. (2010). *Dicionário da língua portuguesa* (s.d.). Porto: Porto Editora.
- Ramos, E. (2007). *Angel Vianna: A pedagogia do corpo*. (s.d). São Paulo: Summus Editorial.
- Resende, C. M. (2008). *Saúde e corpo em movimento: contribuições para uma formalização teórica e prática do método Angel Vianna de conscientização do movimento como um*

instrumento terapêutico. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Saldanha, S. (2009). *Angel Vianna, método ou técnica?* (s.d.). Rio de Janeiro: Funarte.

Sousa, B. A. (2005). *Investigação em educação* (s.d.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lousã: Pactor.

Thao, T. D. (1974). *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem* (Reis, F. Trad.) (s.d.). (S.I.). Editorial Estampa.

Vaganova, A. I. (2013). *Fundamentos da dança clássica* (Silvério, A.A. Trad.) (1º edição) Curitiba: Appris.

Vianna, K. (2005). *A dança*. (7ª edição). São Paulo: Summus Editorial.

Wosien, B. (2000). *Dança um caminho para a totalidade* (Rodenbach, M. L. & Haro, R. J. Trad.) (2ª edição). São Paulo: Triom.

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes* (s.d.). Lisboa: FMH Edições.

ANEXOS

Anexo A – Estrutura Curricular Grau Elementar/2º Ciclo do ensino básico



The screenshot displays the website of the Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN). The header includes the EDCN logo and a navigation menu with items: Início, A escola, Estrutura curricular, Cursos, Informações gerais, Arquivo, Notícias, and Mecanismo. The breadcrumb trail reads: Início > Estrutura curricular > Grau elementar / 2º Ciclo do ensino básico. The main heading is "Grau elementar / 2º Ciclo do ensino básico". Below this, it states "Carga horária semanal (x 45 minutos):". A table follows, detailing the weekly load for two years: 1º/5º ANO and 2º/6º ANO. The table lists subjects and their respective hours per week for each year.

	1º/5º ANO	2º/6º ANO
Português	6	6
Inglês	3	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática	6	6
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Técnica de Dança Clássica	10	10
Música	2	2
Expressão Criativa	2	2
Preparação Física	2	2
Danças Históricas	1	1
Educação Moral e Religiosa	1	1

2005-2018 © EDCN - All Rights Reserved.
Powered by Webdizios

REPÚBLICA PORTUGUESA

Anexo B – Coluna do livro Angel Vianna, método ou técnica?

Quem sabe você decide

SUZANA SALDANHA

JUSSARA MILLER

Angel Vianna

A primeira coisa do meu trabalho, seja ele método, sistema ou técnica é o experimental, mas é claro que tem uma sistematização, um método a seguir.

1. A observação

Visualizar, memorizar o eu, do outro, do espaço. O corpo nesse espaço. "Isso é muito importante saber onde você está."

2. Os apoios

No início dar muita ênfase nos apoios. O chão é fundamental, ali os alunos descobrem as diferentes qualidades de apoios: duros, moles, sem apoio. O peso de cada parte do corpo no chão a qualidade de cada apoio – intensidades/delicadezas.

3. A atenção

Estar no *aquí*, no *agora*, no presente e acordado. Vivo. Bem vivo.

4. As articulações

Explorar as articulações (as dobras), expandir os espaços. Pesquisar os movimentos do cotidiano.

Klauss Vianna

A técnica é um meio e não um fim. O processo lúdico é a introdução à técnica Klauss Vianna, que denominamos de "o acordar". Nesse estágio, são abordados sete tópicos corporais, estabelecendo um jogo de interrelações.

1. Presença

Segundo Klauss Vianna, presença implica em perceber o corpo no espaço e no tempo, "percepção do corpo no espaço e no tempo". Em ir "...da dormência para o acordar", e "...do despertar surge a necessidade de movimentos novos."

2. Articulações

De movimentos novos, as articulações vão ganhando espaços e buscando possibilidades antes adormecidas. A técnica abrange reconhecer e explorar as articulações, incluindo movimentos do cotidiano: sentar, levantar, andar, correr, agachar etc.

3. Peso

Trabalhar a relação: peso-leveza, independência das articulações, a observação de cada parte do corpo e o corpo como um todo (o peso segundo conceito da física – a ação da gravidade sobre os corpos).

4. Apoios

Observar e reconhecer os apoios – diferenciando as qualidades de apoios.

5. O tempo

Respeitar o tempo de cada aluno é muito importante. O início, o desenvolvimento e o fim de cada um.

6. Os sentidos

Despertar os cinco sentidos nos alunos.

7. A tridimensionalidade

Trabalhar com frente, lado, atrás. É presente em todos nós, mas quem conhece bem são as crianças quando giram. "Uma vez no interior de Minas estávamos nos apresentando na rua. Alguém disse para um velha senhora que estava na multidão 'Chegue mais pra frente para enxergar melhor!' Ela respondeu: 'E bailarino tem lado?'"

8. A consciência corporal

É importante que o aluno tenha consciência do seu corpo para poder dialogar, se expressar, com o outro corpo. Depois que você conhece o seu corpo, você dança!

Todo o material desta coluna foi verbalizado por Angel Vianna em encontro sobre este livro.

5. Resistência

Entrar em contato com a musculatura agonista (que realiza o movimento) e a antagonista (movimentos contrários) criando uma forma de resistência.

6. Oposições

Tridimensionar o corpo em três planos: transversal, sagital, frontal.

7. Eixo global

Interagir o corpo com a gravidade - busca do eixo de equilíbrio. "A vivência e a aplicação dos tópicos anteriores proporcionam o eixo-global do corpo com a gravidade na conquista do equilíbrio."

Todo o material desta coluna foi retirado do livro *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna*, de Jussara Miller (São Paulo: Summus, 2007).

Anexo C – Objetivos definidos pela Instituição para as turmas de 2º ano na disciplina de T.D.C.

EDCN

ESCOLA ARTÍSTICA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

ESCOLA ARTÍSTICA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

A.L. 2018/2019

TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

2º ANO

OBJECTIVOS

Repetição e desenvolvimento dos exercícios do 1º ano.

Desenvolver o trabalho de "EN DEHORS" e FORÇA muscular, aumentando a duração dos exercícios e, execução em tempo mais rápido.

Aumento da força muscular do pé, através da execução em ½ ponta de alguns exercícios na barra nomeada -mente, battement fondu, battement frappé, petit battement sur le cou de pied, rond de jambe em l'air, temps relevé e relevés em todas as posições, com demi-plié e sem demi-plié.

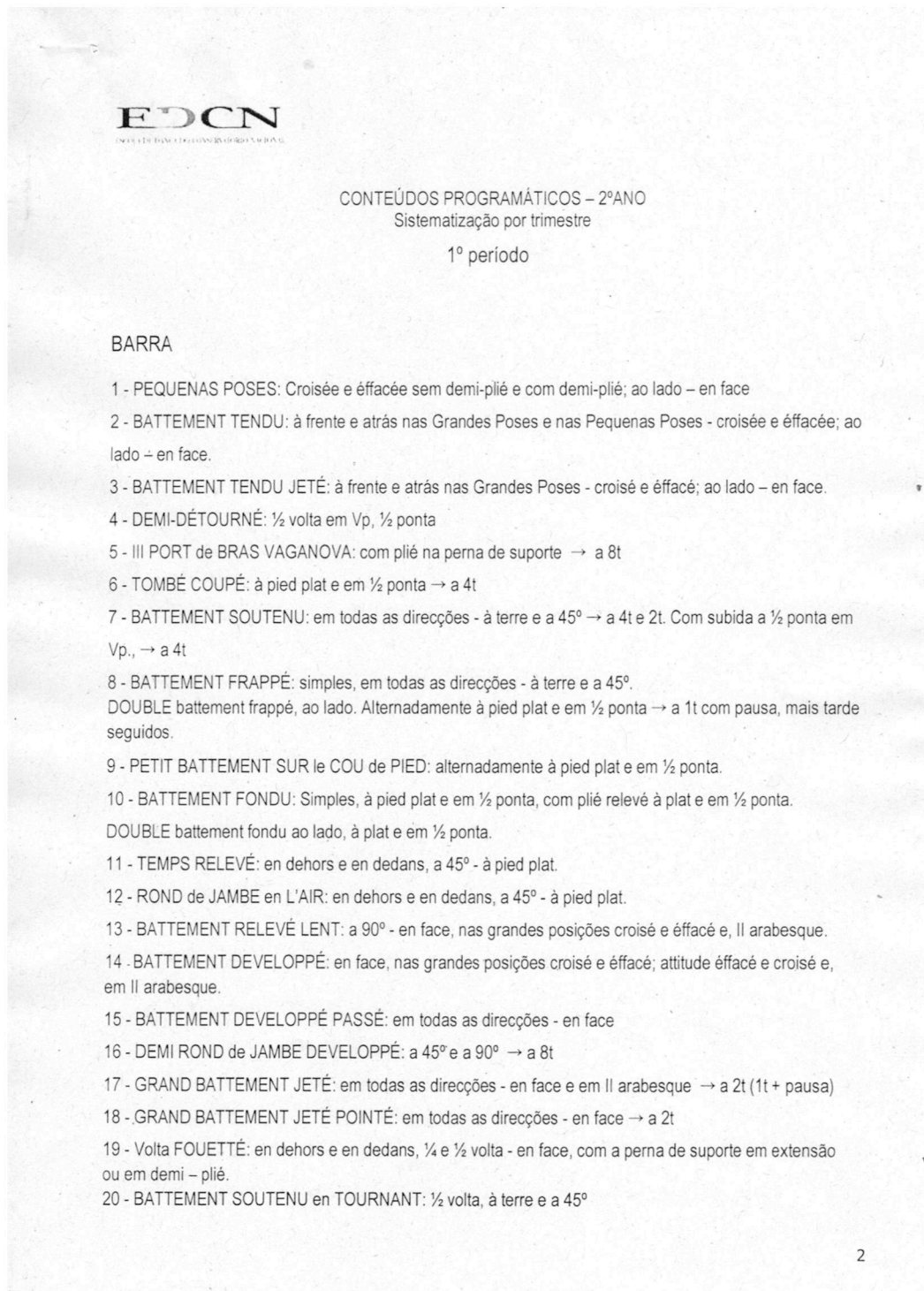
Desenvolver a coordenação motora em toda a estrutura da aula:
- Sincronismo no movimento dos membros superiores e inferiores, tronco e cabeça.

Incluir com maior frequência "Grandes Poses" – 90º.

Introduzir IV e V Port de Bras VAGANOVA.

Introduzir IV Arabesque e Grandes Poses Écartée, à terre e a 90º.

Anexo D – Conteúdos programáticos para as turmas de 2º ano





CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – 2º ANO
Sistematização por trimestre

2º período

BARRA

- 1 - PEQUENAS POSES: écarté. GRANDES POSES ÉCARTÉ e IV ARABESQUE à terre
- 2 - BATTEMENT TENDU: Grandes e pequenas poses écarté, devant e derrière
- 3 - BATTEMENT TENDU JETÉ: nas grandes poses croisé e éffacé, e pequenas poses écarté
BATTEMENT TENDU JETÉ; BALANÇOIRE → a 2t
- 4 - TOMBÉ COUPÉ: à pied plat e em 1/2 ponta → a 2t
- 5 - BATTEMENT SOUTENU: a 45° em todas as direcções - poses croisé e éffacé a → 4t e 2t
- 6 - BATTEMENT FRAPPÉ: Simples em 1/2 p. e double à frente e atrás em 1/2 p.
- 7 - BATTEMENT FONDU: em todas as direcções; simples e double em 1/2 ponta e nas pequenas poses; com plié relevé em 1/2 ponta.
- 8 - TEMPS RELEVÉ: en dehors e en dedans, a 45° - em 1/2 p.
- 9 - ROND de JAMBE en L'AIR: à pied plat e em 1/2 p.
- 10 - BATTEMENT DEVELOPPÉ PASSÉ: em todas as direcções, de uma pose para outra pose
- 11 - GRAND ROND de JAMBE DEVELOPPÉ: en dehors e en dedans → a 8t
- 12 - GRAND BATTEMENT JETÉ: nas grandes posições - croisé e éffacé → a 2t e a 1t
- 13 - GRAND BATTEMENT JETÉ POINTÉ: nas grandes poses croisé e éffacé → a 2t
- 14 - IV PORT DE BRAS: → a 8t e a 4t
- 15 - Volta FOUETTÉ: en dehors e en dedans, 1/4 e 1/2 volta - de uma pose para a outra, com a perna de suporte em extensão e em demi-plié.

CENTRO

- 1 - GRANDES POSES ÉCARTÉ e IV ARABESQUE: no adágio mantêm-se à terre
- 2 - RELEVÉ IVp.: sem demi-plié → 2c 4/4 e 1c 4/4
- 3 - ADÁGIO: forma elementar → 16c 4/4
- 4 - V PORT de BRAS → 2c 4/4 ou 8c 3/4
- 5 - PAS de BOURRÉE: para a frente e para trás - à terre e a 45° → 1c 4/4 e 1c 3/4
- 6 - Preparação para PIROUETTE: de Vp. e de Ilp.
- 7 - BATTEMENT SOUTENU en TOURNANT: 1/2 v en dehors e en dedans - à terre e a 45° → 1c 4/4 e 1c 2/4



CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – 2º ANO
Sistematização por trimestre
3º período

BARRA

- 1 - BATTEMENT TENDU JETÉ BALANCOIRES: a 1t
- 2 - BATTEMENT SOUTENU: Nas poses croisé e éffacé → a 2t
- 3 - BATTEMENT FONDU: com plié relevé e demi rond de jambé em ½ p. e nas pequenas poses.
- 4 - ROND de JAMBE en L'AIR: em ½ ponta
- 5 - BATTEMENT RELEVÉ LENT: écarté a 90°
- 6 - GRAND ROND de JAMBE DEVELOPPÉ: en dehors e en dehors
- 7 - GRAND BATTEMENT JETÉ POINTÉ: à frente e atrás – croisé e éffacé, → a 2t
- 8 - BATTEMENT SOUTENU en TOURNANT: 1volta (facultativo)

CENTRO

- 1 - BATTEMENT RELEVÉ LENT: grandes poses écartés e IV arabesque a 90°
- 2 - PAS de BOURRÉE BALLOTÉ: para a frente e para trás em épaulement croisé e éffacé - à terre e a 45°
- 3 - PAS GLISSADE en TOURNANT: em ½ ponta e com ½ v (1v facultativo) → 1c 4/4 e 1c 2/4

ALLEGRO

- 1 - PETIT e GRAND CHANGEMENT de PIEDS: ½ volta.
- 2 - PAS JETÉ: para a frente para trás - nas pequenas poses croisé
- 3 - PAS de BASQUE: en avant, en arrière – 1c ¾

PONTAS

- 1 - PAS ÉCHAPPÉ: IVp., épaulement croisé e éffacé → a 1t
- 2 - PAS de BOURRÉE BALLOTÉE: para a frente e para trás, épaulement croisé e éffacé - à terre e a 45°
→ 1c 4/4 e 1c 2/4
- 3 - PAS GLISSADE: para a frente e para trás – nas pequenas poses → a 2t
- 4 - PAS JETÉ/PIQUÉS: viajando para trás
- 5 - PAS JETÉ: no lugar

Lisboa, 28 de Setembro de 2018

Luisa Vendrell

Gabriela Cogumbreiro

6

APÊNDICES

Apêndice A – A Família Vianna

KLAUSS VIANNA

Nascido a 12 de agosto de 1928 em Belo Horizonte, Klauss Vianna iniciou os seus estudos de Dança na adolescência. Após assistir a um espetáculo do *Balé da Juventude* onde ficou encantado, ao ter afirmado “*era tudo o que eu queria da vida: dança, música, teatro*”. Nesta altura o primeiro bailarino da companhia Carlos Leite aceitara o convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Federal de Minas Gerais, para instalar-se na cidade e lecionar aulas de Ballet Clássico. Klauss foi o primeiro aluno a inscrever-se na turma.

O professor e pesquisador Klauss Vianna (1928-1992), durante aproximadamente 40 anos dedicou-se ao trabalho de observação e pesquisa das estruturas do corpo e do movimento humano, posteriormente sistematizado por seu filho, Rainer Vianna (1958-1995), com a colaboração de sua nora, Neide Neves, o que resultou na Técnica Klauss Vianna. (Miller, 2016, p.15).

Dedicou todo o seu tempo à Dança. Passado um ano tornou-se assistente do seu professor. Fora das aulas, conviveu com artistas de várias áreas, como a pintura e a artes plásticas, que tendo-lhe proporcionado um abrir e cruzar de pensamentos e ideias que a levava à Dança, “não de uma forma consciente: caoticamente”, como ele mesmo refere. Mas não estava satisfeito. A sua insatisfação, curiosidade e sentido crítico levaram-no à pesquisa de vídeos, livros e tudo que estivesse ao seu alcance para compreender a técnica que se demonstrava (no seu modo de ver e sentir) tão dura. “Descobri que tinha uma deficiência técnica muito grande: uma perna mais cumprida que a outra. Mas ninguém falava disso.” (Vianna, 2005, p.25).

Foi ali o começo de um longo caminhar para escrever parte da História da Dança no Brasil: “*Por meio de estudos anatômicos e cinesiológicos, começou a experimentar uma nova forma de ensinar a dança [...] relacionava os movimentos do balé clássico com as linhas de movimento sugeridas nas obras de vários artistas plásticos*” (Miller, 2016, p.35).

No seu livro intitulado *A Dança*, Klauss conta-nos que começa a criar as suas próprias coreografias no ano de 1940 apresentadas no interior de Minas Gerais em Hotéis e casinos, sendo dançadas por ele e pela sua amiga Angel, que mais tarde viria a ser sua esposa e mãe de seu filho Rainer.

Como qualquer jovem bailarino, já me considerava o melhor – um dos melhores, pelo menos-, e essa foi a forma que encontrei para me expor e ao mesmo tempo buscar uma linguagem própria. Eram coisas simples, quase infantis, mas foi por meio desses trabalhos que comecei a descobrir o meu espaço (Vianna, 2005, p.27).

Na sua inquietação constante, determinou que em Minas Gerais já não havia nada para lhe oferecer e decide então, ir em busca de uma professora russa que vivia em São Paulo, Maria Olenewa. Desenvolveu o seu trabalho com ela durante dois anos (1948 e 1950), conhecendo assim muito do repertório clássico, “*Desde essa época descobri que a técnica clássica é algo muito real e que nada tem de etéreo: o misticismo do balé, se existe, está na sua corporificação.*” (Vianna, 2005, p.28).

Em 1959 Klauss e Angel criaram o Balé Kaluss Vianna em Belo Horizonte, onde exploravam nas suas pesquisas o funcionamento dos corpos dos bailarinos, em busca de uma identidade brasileira de dança e se inspiravam em temas literários nacionais.

Ao ver o seu trabalho Rolf Gelewsky, bailarino alemão diretor da Faculdade de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), convida Klauss para dar aulas e criar o setor de dança clássica, trabalho que desenvolveu de 1962 a 1964, onde implantou aquilo que achava ser muito importante para seus alunos, aulas de anatomia.

Durante este tempo a estrutura do país não estava bem, a Universidade entrara em greve e sem leccionar Klauss decide que era tempo de uma nova mudança:

Fiquei por lá dois anos, até 1964, quando chegou a hora de partir mais uma vez: a universidade não tinha verba, o país estava um caos, eu não tinha mais cabeça para criar nada. Ao mesmo tempo sabia que não havia mais como voltar para Minas, o que me fez ir para o Rio, sem emprego e sem casa onde morar. (Vianna, 2005, p.42).

Ao chegar ao Rio de Janeiro deu aulas em clubes e escolas e assim se dá a aproximação com o teatro. A partir do primeiro espetáculo *A ópera dos três vinténs*, Klauss foi constantemente convidado para fazer o trabalho corporal para peças de teatro, marcando um novo ponto de mudança em sua vida. “*Essa foi uma época de envolvimento total com o teatro e os atores, [...] em que dirigi o que começavam a chamar de “expressão corporal.”*” (Vianna, 2005, p.43).

No ano de 1968, Klauss aproxima-se da Escola Municipal de Bailados do Rio de Janeiro:

Em um destes clubes nos quais eu dava aulas, no Rio, havia uma pianista que também tocava na Escola Municipal de Bailados. Ela me perguntou se eu queria trabalhar lá, mas eu tinha um certo medo, me assustava essa coisa de trabalhar em uma escola oficial. Aceitei, mas pedi para ensinar só crianças. (Vianna, 2005, p.45)

Em 1974 foi crítico de Dança para o Jornal do Brasil. Com as parcerias de Angel e Tereza D`Aquino em 1975 fundou o Centro de Pesquisa Corporal Arte e Educação, no mesmo ano passa a dirigir a Martins Pena, escola oficial de Teatro do Rio de Janeiro. Ingressa em 1978 no Instituto Estadual das Escolas de Arte do Rio de Janeiro, onde permaneceu por dois anos até a mudança de governo. “*Aliás, a Arte no Brasil está sempre tendo o seu caminho interrompido pelas mudanças políticas.*” (Vianna, 2005, p.53).

Após a separação com Angel, devido a uma busca pessoal de novos caminhos para sua arte muda-se para São Paulo em 1980 e volta a mergulhar no mundo da Dança. Começa por lecionar na academia de Lala Doheinzelin até que Mário Chaime secretário da Cultura de São Paulo convida-o para dirigir a Escola de Bailados do Teatro Municipal durante os anos de 1981 e 1982, onde deixou inúmeras contribuições na estrutura curricular da escola onde podemos destacar a implantação de aulas de Dança Moderna, o incentivo à realização de espetáculos propostos e criados pelos alunos, abertura de uma turma noturna para quem não tivesse condições de fazer aulas durante o dia, sendo o resultado desta última, a surpreendente inscrição de 200 rapazes na entidade.

De 1982 e 1983, assumiu a direção do Balé da Cidade de São Paulo, deixando importantes iniciativas, entre elas: a solicitação à Secretaria da Cultura, de livros sobre a

história da arte como estímulo aos bailarinos para a leitura; de jornais diários para a reflexão crítica; o convite a artistas para que introduzissem outras abordagens de artes cênicas; a formação do Grupo Experimental com bailarinos para desenvolver pesquisa e criação. (Miller, 2016, p.38).

Na Unicamp em 1985 participa no Laboratório de Expressão, projeto dirigido por Marília Oswald de Andrade e Luís Otávio Burner, onde ajuda a desenvolver o currículo do curso da Faculdade de Dança da Unicamp que estava a ser criado. Apesar da importante contribuição na preparação do curso nunca chegou a lecionar na instituição.

Contemplado com a bolsa de estudos da Fundação Vitae, de São Paulo, no ano de 1990 escreve seu livro com a colaboração de Marco António de Carvalho intitulado *A Dança*, onde relata na primeira pessoa todas as fases da sua carreira, desde os pensamentos na infância, passando por suas descobertas e inquietações, crises pessoais e o deslumbramento em cada nova etapa de sua vida. “*Em parceria com o seu filho e a nora, criou em 1992 a escola Klauss Vianna, para habilitar bailarinos e professores com o curso de formação na Técnica Klauss Vianna.*” (Miller, 2016, p.39).

Klauss faleceu no dia 12 de Abril de 1992 em São Paulo, vítima de distúrbios cardíacos na espera de um transplante marcado para o dia 24 do mesmo mês. Deixa o mundo das artes cênicas após 40 anos de trabalho, foi um semeador de ideias, intuitivo, insatisfeito, curioso, corajoso e acima de tudo um apaixonado pela arte, pelas pessoas e pelo descobrimento de cada um como um corpo que está vivo, porque para ele dança é vida.

ANGEL VIANNA

Filha de libaneses Maria Ângela Abras nasceu em Belo Horizonte, iniciou sua vida artística a estudar piano quando era pequena. Aos 14 anos, altura em que conhece Klauss por estudarem na mesma escola, ingressa na turma de ballet com Carlos Leite e oito anos depois os dois fazem parte do Ballet de Minas Gerais criado pelo professor.

A conscientização do Movimentos, trabalho corporal criado pela bailarina de formação clássica e coreógrafa Angel Vianna – baseado pela pesquisa feita em parceria com seu marido, Klauss Vianna, constitui-se um marco no trabalho de preparação corporal de atores. Como consequência, possibilitou uma série de experimentos que resultam em

uma linha pedagógica empregada na formação de atores e bailarinos. (Ramos, 2007, p.15)

Filha de libaneses Maria Ângela Abras nasceu em Belo Horizonte, iniciou sua vida artística a estudar piano quando era pequena. Aos 14 anos, altura em que conhece Klauss por estudarem na mesma escola, ingressa na turma de ballet com Carlos Leite e oito anos depois os dois fazem parte do Ballet de Minas Gerais criado pelo professor.

No seu curso de, formação em Belas Artes pela Escola Guinard teve aulas de pintura e escultura que considerou muito enriquecedor para a sua vida no desenvolvimento do trabalho corporal, pois triangulou esta aprendizagem no domínio da Dança.

Com esta finalidade, ainda em Minas Gerais, iniciou seus estudos de anatomia e cinesiologia. Um corpo que sente, que dança, um corpo que é artístico necessita se conhecer em detalhes. [...] Isso acontece por meio do conhecimento de suas dobras, de suas articulações, de suas alavancas. (Ramos, 2007, p.20).

Após seu percurso na Bahia entre 1962 e 1964, onde lecionou na Escola da Universidade Federal da Bahia na cidade de Salvador mudou-se para o Rio de Janeiro encontrando trabalho como bailarina na televisão.

Como professora de ballet lecionou na escola de Balé Tatiana Leskova durante 9 anos, tendo a liberdade de abrir uma turma para adultos que gostariam de estudar a “expressão corporal”.

Em 1975 fundou em parceria com Klauss e a professora Tereza D`Aquino o Centro de Pesquisa Corporal Arte e Educação, dedicando-se a lecionação e direção do grupo Teatro do Movimento.

O Centro de Estudos do Movimento e Artes-Espaço Novo, que mais tarde, viria a ser a Escola Angel Vianna, surge de uma parceria com o seu filho Rainer Vianna e a sua nora Neide Neves, sendo o objetivo desde espaço a formação profissional em dança, atuando também como núcleo de pesquisa para desenvolvimento de todas as áreas ligadas ao corpo, ao movimento, atividades educacionais e culturais.

Em 2001, conquistou a autorização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino no nível superior, resultando na Faculdade Angel Vianna, que oferece o curso de Dança com as duas habilitações: formação de docente e formação de dançarino. Em 2004, diplomou-se a primeira turma dessa faculdade. (Miller, 2016, p.42).

Em resumo de uma longa carreira de muito trabalho de pesquisa desenvolvido em seu próprio corpo, pois na sua época de bailarina havia pouca base teórica, após várias transformações de nomes que passaram por “expressão corporal” e depois “conscientização do movimento”, atualmente o trabalho de Angel é por ela denominado por Conscientização do Movimento e Jogos Corporais.

A sua história de vida confunde-se com a história de Klauss, pois ambos fizeram a mesma busca, as mesmas descobertas, as mesmas criações e conquistas, até à inevitável separação quando Klauss vai viver para São Paulo e depois com a sua morte. Angel nunca descuidou do seu querido companheiro, apenas seguiu o seu caminho tendo nas suas ideias a incansável busca por mais e melhor para os seus alunos. Atualmente continua à frente da sua faculdade dirigindo a equipa de professores com amor e dedicação.

RAINER VIANNA

Nascido a 24 de janeiro de 1958 na cidade de Belo Horizonte, teve o seu primeiro contato com a dança através dos pais que foram os professores maioritários na sua formação. Mergulhado no mundo das artes adquiriu um rápido amadurecimento físico e mental devido às influências que vivenciara, com passagem pelas cidades de Belo Horizonte, Salvador da Bahia, Rio de Janeiro e mais tarde São Paulo, Rainer acompanhou os pais em várias viagens, espetáculos e formações ao longo das suas carreiras como professores, formadores e artistas únicos daquela época. Estudou também expressão corporal e teatro tendo participado em peças e filmes de longa- metragem, aos 17 anos já administrava aulas e coreografava.

À procura de novas formações fora de seu círculo, foi para Buenos Aires aos 18 anos onde fez diversos cursos: expressão corporal, anatomia, e prática musical para acompanhamento das aulas de expressão corporal.

No seu retorno para o Rio de Janeiro fez aulas de Ballet Clássico, capoeira, danças afro-brasileiras e dança moderna, assumindo também o cargo de diretor do Centro de Pesquisa

Corporal Arte e Educação. *“Além da ampla formação em dança e da vasta experiência profissional como bailarino, coreógrafo, diretor e professor de dança, realizou diversos trabalhos em teatro e cinema, tanto como ator, diretor e preparador corporal”* (Miller, 2016, p. 45).

Em 1983 fundou com sua Mãe Angel e sua esposa Neide Neves o Centro de Estudo do Movimento e Artes – Espaço Novo, onde lecionava aulas de dança. No Instituto Nacional de Artes Cênicas (INACEM), administrava o Curso de Expressão Corporal que se destinava a atores e profissionais da Arte que quisessem participar desta formação.

Em 1985 cria o Centro de Dança Livre de Botafogo, também com Angel e Neide as suas companheiras.

Muda-se para São Paulo com a sua esposa e filha onde se dedica a lecionar na Academia Step. Com um trabalho reconhecido e respeitado no mundo das artes prepara-se com turmas cheias de alunos dos mais variados interesses, ocupações e idades. Manteve-se sempre ativo na divulgação do seu trabalho dentro e fora do país.

Além de todas as obras artísticas realizadas, teve também importante atuação didática explorando os princípios de Klaus Vianna. Ele teve o cuidado de analisar minuciosamente o trabalho, deixando acessível às pessoas que tinham interesse em formação nessa técnica. Rainer fez uma análise detalhada dos tópicos corporais abordados em sala de aula e dos procedimentos que seriam mais adequados para o entendimento e a recepção corporal do aluno, Ele dissecou a técnica no afã de compreendê-la. (Miller, 2016, p.48).

Em representação de seu pai, em 1992 recebeu o Prêmio Unesco, em França, pelo reconhecimento de uma técnica totalmente formulada por um brasileiro. Preocupado com a transmissão das aprendizagens às gerações futuras, fundou com Klaus no ano de 1992 a Escola Klaus Vianna na cidade de São Paulo, onde dirigiu e lecionou até à sua súbita morte em agosto de 1995 aos 37 anos, vítima de afogamento na Praia de São Conrado no Rio de Janeiro.

Apêndice B – Breve descrição do trabalho desenvolvido com a turma do primeiro ano

Início do estágio: turma do 1º ano T.D.C.

O estágio teve início no dia 20/10/2018 após a autorização da EADCN, com a turma do 1º ano C constituída apenas por rapazes todos com 10 anos de idade, acompanhados pela professora titular Sofia Santiago.

Durante as aulas 8 horas de observação estruturada constato que a professora detinha a grande preocupação em desenvolver competências importantes para a prática da dança ainda não adquiridas pelos alunos: flexibilidade, a dissociação das partes do corpo, a mobilidade e flexibilidade da parte lombar da coluna vertebral, a percepção da movimentação e fortalecimento do *en dehors*. Procura também familiarizar a estrutura óssea do corpo ao mencionar o nome dos ossos e dos principais músculos que estão a ser acionados para o movimento desejado, casando muito bem com o tema proposto em Projeto de Estágio.

Após um mês de trabalho com a turma onde incluiu a observação estruturada das aulas de T.D.C., observação das aulas de Condicionamento Físico, a lecionação do aquecimento em duas aulas na fase de Lecionação acompanhada, conversas com a professora cooperante Sofia Santiago, com a orientadora Cristina Graça e coordenadora do Curso de Mestrado Doutora Vera Amorim, constato a carência de maturidade nos alunos para compreender, assimilar e desenvolver a proposta de Estágio apresentada.

A disponibilidade de horas cedida para a lecionação, o desenvolvimento técnico e entendimento dos alunos que se encontra em fase de aprendizagem e assimilação dos passos e formas da Técnica de Dança Clássica, foram os fatores de profunda reflexão, resultando no meu pedido de transferência da turma do 1º ano, para a turma do 2ºano.

Em conversa informal a professora responsável pela turma de 2º ano Luísa Vendrell, a mesma expõe a sua preocupação com a turma de T.D.C do 2ºano, que, devido a fatores como horário e obras nas instalações da escola, acabou por tornar-se uma turma mista, onde são exigidos trabalhos distintos. Segundo a docente, enquanto as raparigas fazem os exercícios nas pontas os rapazes devem trabalhar fragilidades destacadas, que por vezes, o fazem com pouca orientação estando a professora dividida. Ao expor irmãmente as minhas questões relacionadas à turma de 1º ano, como foi explicado acima, acercámos a um entendimento

mútuo que gerou as condições e abertura para o que se veio a tornar o meu trabalho de campo neste Relatório de Estágio.

Acompanhada pela professora Luísa Vendrell, dirijo-me ao gabinete de direção da escola onde após conversar com a adjunta da direção professora Sandra Correia, fica definido que a minha intervenção abrangerá toda a turma mas o foco será o trabalho com os rapazes. Obtenho assim a permissão para a troca de turma, passando a acompanhar a turma mista do 2º ano do 2º ciclo da EADCN.

Apêndice C – Planificação das aulas

Todas as aulas lecionadas seguiram a estrutura de três momentos: diálogo introdutório, observação e sensibilização das estruturas corporais a serem trabalhadas e por último a prática da movimentação corporal.

Primeiro objetivo específico

As aulas destinadas a desenvolver o conceito de presença nos alunos foram planeadas em linha com as observações registadas no diário de bordo. A intervenção prática foi baseada nos pontos de fragilidades apresentados pelo grupo de estudo.

Desenvolver o conceito de presença nos alunos (4 aulas)			
Objetivos gerais:	Diálogo introdutório	Observação e sensibilização	Movimentação corporal
<p>Aula 1</p> <p>Trabalho do domínio da coordenação corporal</p> <p>Trabalho do entendimento da mudança do peso</p>	<p>Com os alunos sentados em círculo no centro do estúdio, iniciamos com a pergunta exposta: 'já conversou com o seu corpo hoje?'</p> <p>Tempo destinado a perceção, interpretação e resposta de todos os alunos que compõem a turma.</p>	<p>Audição; estou a ouvir? O que estou a ouvir?</p> <p>Tato; como é tocar o próprio corpo? Como estou a pousar a mão na barra?</p> <p>Paladar; qual é o sabor que tenho na boca? É agradável?</p> <p>Visão; olhamos e enxergamos? A sala, os colegas, a professora, o pianista?</p> <p>Olfato; qual é o meu cheiro? Da sala? Do meu colega? Da escola?</p>	<p>Espreguiçar</p> <p>Caminhar em várias direções (para frente, para trás, para os lados).</p> <p>Buscar o contato visual com os colegas durante os caminhares.</p> <p>Colocação no centro do estúdio de lado ou de costas para o espelho.</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante.</p>
<p>Aula 2</p> <p>Trabalho de identificação das escápulas para a correta posição dos braços</p> <p>Trabalho para o alinhamento da coluna</p>	<p>Avaliação do entendimento da aula anterior.</p> <p>Compreensão da responsabilidade individual sobre os seus corpos.</p> <p>Questionamento sobre as expectativas da aula que se inicia.</p>	<p>Massagem aos pés e analisando a sensação despertada</p> <p>Colocação do corpo no espaço não habitual.</p> <p>Fechar os olhos criando um estado de alerta corporal e conexão mente-corpo.</p>	<p>Espreguiçar</p> <p>Alinhamento por meio de flexão e extensão da coluna</p> <p>No chão: Linha de oposição para o trabalho dos <i>arabesques</i> Posições dos braços Trabalho de pés</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante.</p>

<p>Aula 3</p> <p>Trabalho para o desenvolvimento da força abdominal.</p> <p>Reconhecimento da mobilidade articular.</p>	<p>Perceber o entendimento das aulas até aqui trabalhadas.</p> <p>Fazer a ligação aos passos de dança introduzidos no segundo período.</p> <p>Reforçar a ideia de conversa com o próprio corpo.</p>	<p>Desestruturar e dissociar as partes do corpo dividindo-o em parte superior, inferior, coluna e centro.</p> <p>Desenhar e dividir o corpo com o auxílio de giz e fita-cola.</p>	<p>Espreguiçar.</p> <p>Mobilidade da coluna vertebral</p> <p>Exercício de respiração com foco no centro do corpo.</p> <p>Exercício para a mobilidade pélvica.</p> <p>Análise as posições dos braços.</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante</p>
<p>Aula 4</p> <p>Trabalho para o entendimento das sequências dos exercícios da professora cooperante (<i>en dehors e en dedans</i>).</p>	<p>Momento de avaliação do trabalho desenvolvido nas aulas anteriores expressado verbalmente por todos os alunos.</p> <p>Reforçar a ideia de conversar com o corpo.</p> <p>Compreensão da responsabilidade individual sobre os seus corpos.</p>	<p>Despertar dos cinco sentidos.</p> <p>Massagem ao corpo para a conexão mente e corpo, analisando a sensação despertada pelo toque.</p> <p>Colocação do corpo no espaço não habitual.</p>	<p>Espreguiçar</p> <p>Colocação no centro do estúdio de lado ou de costas para o espelho</p> <p>Alinhamento por meio de flexão e extensão da coluna</p> <p>No chão: Linha de oposição para o trabalho dos <i>arabesques</i></p> <p>Posições dos braços</p> <p>Despertar e fortalecer o centro</p> <p>Trabalho de pés</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante.</p>

Segundo objetivo específico

As aulas destinadas ao esqueleto corporal e articulações foram planeadas em linha com as observações registadas no diário de bordo. A intervenção prática foi baseada nos pontos de fragilidades apresentados pelo grupo de estudo.

Dar a (re) conhecer o esqueleto corporal e articulações; (4 aulas)			
Objetivos gerais:	Diálogo introdutório	Observação e sensibilização	Movimentação corporal
<p>Aula 1</p> <p>Pés: dar a (re) conhecer, desenvolver a força e estabilidade.</p>	<p>Reforço da ideia de conversa com o próprio corpo.</p> <p>Perceção da individualidade do estado físico e emocional no presente momento.</p> <p>Introdução ao trabalho a ser desenvolvido.</p>	<p>Reconhecimento, observação e manipulação individual aos pés.</p> <p>Breve explicação anatómica com o auxílio de uma réplica do esqueleto humano, imagens anatómicas.</p> <p>Massagem individual buscando os espaços existentes.</p>	<p>Livre exploração dos micros, médios e grandes movimentos possíveis na estrutura.</p> <p>Caminhares de variadas maneiras pela sala, trotar e correr.</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante. Trabalho de barra é executado sem o uso das sapatilhas, objetivando a expansão e contato do pé com o chão.</p>
<p>Aula 2</p> <p>Cintura pélvica: dar a (re) conhecer, corrigir o alinhamento da pélvis</p>	<p>Reforço da ideia de conversa com o próprio corpo.</p> <p>Perceção da individualidade do estado físico e emocional no presente momento.</p> <p>Introdução ao trabalho a ser desenvolvido.</p>	<p>Breve explicação anatómica com o auxílio de uma réplica do esqueleto humano, imagens anatómicas.</p> <p>Ligação da estrutura óssea e sua direta relação com a movimentação executada.</p> <p>Reconhecimento através do toque individual ao próprio corpo.</p>	<p>Experimentação dos movimentos naturais da estrutura: flexão, extensão, abdução, adução, rotação externa e rotação interna.</p> <p>Com as mãos no ísquios, procurar encontrar a abertura natural dos ossos ao sentar e levantar, associando ao movimento do plié.</p> <p>Movimentar livremente a perna buscando o entendimento da rotação externa coxofemoral, associando ao trabalho de en dehors.</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante.</p>

<p>Aula 3</p> <p>Cintura escapular: dar a (re) conhecer, as posições e o uso correto dos braços</p>	<p>Reforço da ideia de conversa com o próprio corpo.</p> <p>Perceção da individualidade do estado físico e emocional no presente momento.</p> <p>Introdução ao trabalho a ser desenvolvido.</p>	<p>Reconhecimento, observação e manipulação individual aos braços.</p> <p>Breve explicação anatômica com o auxílio de uma réplica do esqueleto humano, imagens anatômicas.</p> <p>Ligação da estrutura óssea e sua direta relação com a movimentação executada.</p> <p>Reconhecimento através do toque individual ao próprio corpo e ao corpo do colega.</p>	<p>Experimentação dos movimentos naturais da estrutura: elevação, depressão, abdução, adução, rotação superior e rotação inferior.</p> <p>Massagem ao próprio corpo conjugando o movimento e respiração.</p> <p>Identificação da estrutura através do toque ao corpo do colega.</p> <p>Tempo cedido a observação ao corpo do colega em situação estática das posições utilizadas na T.D.C.</p> <p>Manipular livremente o corpo do colega buscando o entendimento das possibilidades de movimentação.</p> <p>Reprodução dos exercícios da professora cooperante.</p>
<p>Aula 4</p> <p>Revisão dos três pontos trabalhados</p>	<p>Diálogo objetivando a revisão do conceito de presença.</p> <p>Revisão de todo o trabalho desenvolvido: pés, cintura pélvica e cintura escapular.</p>	<p>Reconhecimento, observação e manipulação individual aos pés cintura pélvica e cintura escapular.</p> <p>Massagem individual buscando os espaços corporais existentes nas articulações.</p> <p>Ligação da estrutura óssea e sua direta relação com a movimentação executada.</p>	<p>Exercício de manipulação individual aos pés.</p> <p>Com o auxílio das mãos no isquios, os alunos buscam sentir a expansão óssea da cintura pélvica.</p> <p>Experimentação da estrutura óssea da cintura escapular e sua direta relação com a respiração na movimentação executada.</p> <p>Trabalho de braços na dissociação das partes do corpo. Ligação do movimento dos braços aos movimentos da cabeça.</p>

			Análise as mudanças do peso durante a execução do exercício executado de frente para a barra.
--	--	--	---

Terceiro objetivo específico

Com o intuito de desenvolver a percepção do relaxamento muscular, para em seguida, sensibilizar e explorar os membros separadamente, a expansão máxima dos movimentos é propiciada através do entendimento das forças de oposição. A manipulação ao corpo do colega, bem como a entrega à manipulação, permite sensibilizar profundamente as articulações na entrega total do peso propiciando o entendimento da mobilidade articular.

Trabalhar o peso do corpo, em partes e no seu todo (1 aula)			
Objetivos gerais:	Diálogo introdutório	Observação e sensibilização	Movimentação corporal
<p>No chão: através do relaxamento corporal, dos vários pontos de apoios distribuídos pelo corpo em contacto com o chão.</p> <p>Em duplas: buscando a independência das articulações através da manipulação ao corpo do colega e da entrega à manipulação.</p> <p>Em pé: percepção das forças de oposição.</p>	<p>Percepção da individualidade do estado físico e emocional no presente momento.</p> <p>Identificação das mudanças corporais e da evolução do autoconhecimento.</p> <p>Introdução ao trabalho a ser desenvolvido: apoios, peso e eixo global.</p>	<p>Com o objetivo de despertar o corpo e ao mesmo tempo a mobilidade das articulações, os alunos passam por várias posições identificando qual parte do corpo que encontra-se em contato com o chão.</p> <p>Fazer a ligação entre as mudanças de posição e a mobilidade do eixo global.</p> <p>Trabalhar a expansão da musculatura.</p>	<p>Sentados: exercício para a mobilidade e expansão dos espaços identificados nos pés.</p> <p>Deitados: em duplas os alunos manipulam o corpo do colega buscando a exploração das articulações e expansão dos espaços internos. Momento de pausa para verbalização das sensações despertadas.</p> <p>Brincadeira da estátua: despertar a tensão muscular na busca do equilíbrio no momento de pausa.</p> <p>Análise aos exercícios de barra da professora cooperante.</p>

Quarto objetivo específico

O desenvolvimento do quarto e último objetivo específico surge em consequência de todos os outros já trabalhados, sendo também trabalhado no entendimento das mudanças de peso, a troca dos apoios em constante adaptação, busca o equilíbrio nas diferentes formas e figuras corporais.

Entendimento do eixo global (1 aula)			
Objetivos gerais:	Diálogo introdutório	Observação e sensibilização	Movimentação corporal
<p>Revisão de todo o trabalho desenvolvido.</p> <p>Entendimento do eixo global através da mobilidade dos membros separadamente e no conjunto de todo o corpo.</p>	<p>Reforço da ideia de conversa com o próprio corpo.</p> <p>Perceção da individualidade do estado físico e emocional no presente momento.</p> <p>Avaliação do entendimento do trabalho desenvolvido até ao momento.</p> <p>Introdução ao trabalho a ser desenvolvido.</p>	<p>De olhos fechados: em pé, espalhados pela sala sem qualquer posição definida, procuram conectar-se a própria respiração.</p> <p>Análise ao corpo, iniciando de baixo para cima, perceber como está todo o corpo.</p> <p>Mover livremente os pés, cintura pélvica e cintura escapular, primeiro em pé, depois sentados e deitados:</p> <p>Análise as partes do corpo que estão em contato com o chão em diferentes momentos.</p>	<p><u>Deitados</u>: espreguiçar. Experimentar o balanço do corpo a partir da movimentação dos calcanhares. Dividir o corpo em cabeça, parte superior e parte inferior.</p> <p>Movimentação isolada dos membros.</p> <p>Despertar o centro do corpo executando o movimento de sentar e voltar a deitar, ao mesmo tempo, coordenando ao trabalho da respiração.</p> <p><u>Em duplas</u>: um aluno deita-se de barriga para baixo, o outro, desliza a bola de tênis pelo corpo do colega, ambos tentam reconhecer a estrutura óssea identificada nas aulas anteriores.</p> <p><u>Em pé</u>: os alunos colocam a bola de tênis por baixo de um dos pés e aplicam todo o peso do corpo em cima da bola, identificando a sensação provocada.</p> <p>Exercício para o trabalho dos pés da professora cooperante, executado de frente para a barra, sem</p>

			<p>sapatilhas.</p> <p>Sentar em cima da bola da ténis identificando os ísquios.</p> <p>Exercício de <i>pliés</i> da professora cooperante executados na barra, sem sapatilhas.</p> <p><u>Em duplas:</u> identificação dos ossos da cintura escapular. Executar o exercício de <i>temps lié</i> com a mão do colega pousada sobre as omoplatas.</p>
--	--	--	--

Apêndice D – Videogravação

Apêndice E – Transcrição da entrevista realizada ao grupo de estudo

(movimentações na sala)

00:00:05 – Aluno A

Olá, bom dia, chamo-me A.

00:00:09 – Aluno E

Eu, chamo-me E.

00:00:11 - Entrevistadora

Quantos anos tens, A?

00:00:11 – Aluno A

Eu tenho 12.

00:00:17 - Entrevistadora

E você?

00:00:17 – Aluno C

Olá, eu sou o C e tenho 12 anos.

00:00:24 – Aluno B

Olá, eu sou o B e tenho 12 anos.

00:00:27 – Aluno D

Olá, eu sou o D e tenho 12 anos.

(sobreposição de vozes)

00:00:34 – Aluno E

Olá eu sou o E e tenho 11 anos.

(sobreposição de vozes)

00:00:41 - Entrevistadora

Muito bem. Eu gostaria de perguntar uma coisa. A ver se me conseguem dizer, assim: quais foram os tópicos que nós trabalhamos desde o início das aulas, do que é que se lembram do que nós fizemos assim, coisas?

00:00:54 – Aluno E

Que trabalhamos o pé.

00:00:54 - Entrevistadora

Sim.

00:01:03 – Aluno B

Tivemos aqueles, eu já não me lembro, mas aqueles relaxamos para afundar, para aliviar as dores aqui na anca.

00:01:10 – Aluno E

Aquele de rodar assim....

00:01:12 – Aluno C

Aquele assim.

00:01:16 – Aluno D

Estivemos a sentir onde há toque.

00:01:17 - Entrevistadora

Mais coisas?

00:01:18 – Aluno A

Alongamos assim o rabinho e fizemos força abdominal.

00:01:24 – Aluno C

Também devemos teoria da, de muitas coisas, sobre os pés, a professora até usou aquela fita-cola para nós sentirmos bem os pés, os braços e, se bem me lembro, as pernas acho eu.

00:01:45 – Aluno A

(impercetível) fita cola e para as pernas, tipos, não, usou também o giz.

00:01:45 – Aluno B

O giz... Pintou o Simão todo com o giz.

00:01:55 - Entrevistadora

Não, ele se pintou sozinho.

(sobreposição de vozes)

00:02:01 - Entrevistadora

E porque é que nós pintamos, porque é que fizemos aquilo?

00:02:02 – Aluno A

Para ter consciência dos nossos ossos, corporal.

00:02:05 – Aluno B

Para ter consciência do nosso corpo, para depois aplicarmos nas aulas de ballet mesmo.

00:02:09 - Entrevistadora

E, digam-me uma coisa: vocês conseguiram relacionar aquilo que íamos falando nas aulas com a parte prática diária?

00:02:16 – Aluno B

Sim.

00:02:17 – Aluno C

Sim.

00:02:17 – Aluno D

É difícil, mas...

00:02:20 – Aluno C

Era difícil depois ao pensar devagarinho íamos começando a..

00:02:25 – Aluno E

Exato.

00:02:25 - Entrevistadora

Fazia diferença para vocês na hora de fazer os exercícios de aula prática ter visto antes, ter manipulado, ter visto as fotos, terem visto essas coisas?

00:02:34 – Aluno C

Sim, pelo encaixe da omoplata que estivemos a sentir e tudo faz cada vez mais sentido também quando estamos com o braço a segunda conseguimos sentir melhor e aplicar.

00:02:50 – Aluno D

(imperceptível), eu não estava a conseguir. Eu não estava a conseguir trabalhar muito bem a omoplata, estava sempre pra fora por causa de, eu estava sempre tenso, depois o Simão pôs a mão nas omoplatas, e eu senti mesmo as omoplatas, e consigo trabalhá-las melhor, agora já consigo sentir o que...

00:03:10 - Entrevistadora

E o que é que vocês acharam que foi diferente dessas aulas?

00:03:12 – Aluno A

A sensação de nós estarmos a fazer os exercícios.

00:03:14 – Aluno B

Relaxar para, se nós, quando nós fazíamos alguns exercícios de relaxar e isso, quando nós íamos fazer a aula sentíamos mais relaxados a fazer e acho que foi uma grande diferença também que nos ajudou a fazer as aulas.

00:03:35 – Aluno C

E também acho que nós estamos sempre a trabalhar e isso, mas também precisamos de umas aulas assim para responder ao nosso corpo, para alongar o nosso corpo e sentir melhor o que estamos a trabalhar e acho que, quando a professora Camila entrou pra escola e nos disse foi incrível porque eu queria mesmo estas aulas, acho que estávamos a precisar destas aulas para conseguir aplicar na aula de T.D.C.

00:04:09 - Entrevistadora

Respondam agora a uma coisa. Todas as nossas aulas começaram com uma conversa...

00:04:13 – Aluno C

Sim.

00:04:14 – Aluno B

Conversas, nós conversávamos com o corpo quando acordávamos, se já tínhamos conversado com o corpo, pronto.

00:04:25 – Aluno C

O primeiro dia foi tipo... O primeiro dia foi: mas vocês conversam com o corpo?

00:04:29 – Aluno B

E nós ficamos assim meio...

00:04:30 - Aluno B

E nós ficamos: “Ui, acho que não”. Mas depois, ao longo dos dias, a professora já perguntava se nós tínhamos conversado.

00:04:39 - Entrevistadora

E fez sentido para vocês ou era uma maluquice?

00:04:40 - Aluno C

Não, fez sentido. No início, acho que nós não estávamos habituados ainda a fazer...

00:04:46 - Aluno E

Era estranho.

00:04:48 - Aluno B

Era um bocadinho, era maluquinho e estranho, mas agora já faz muito mais sentido.

00:04:53 - Entrevistadora

Mas eu queria perguntar uma outra coisa: essa forma de iniciar as aulas com uma conversa...

00:05:00 - Aluno B

Ajuda.

00:05:01 - Entrevistadora

Ajuda em quê?

00:05:04 - Aluno A

A sentir o nosso corpo.

00:05:06 - Aluno A

Ajuda porque quando nós conversamos, antes das nossas aulas, quando vamos fazer a aula é como se nós pensássemos no que falamos antes de começar.

00:05:17 - Entrevistadora

E pensavam mesmo?

00:05:17 - Aluno B

Pensamos e aplicamos.

00:05:19 - Entrevistadora

É? Era mais fácil de entender?

00:05:21 – Aluno B

Era mais fácil de entender.

00:05:24 - Entrevistadora

Alguma coisa para você, alguma coisa que tenha descoberto assim: “Ai, nunca tinha sentido isso ou alguma coisa”...? Alguma coisa mudou para você?

00:05:30 – Aluno E

Sim. Eu nunca tinha percebido que estava com os pés pra trás.

00:05:41 - Entrevistadora

Com os pés para trás?

00:05:41 – Aluno E

Sim, (demonstração)

00:05:45 - Entrevistadora

Ah, rodado para dentro, nunca tinhas percebido?

00:05:50 – Aluno E

(impercetível) (fala sem microfone).

00:05:50 - Entrevistadora

Para você fez sentido, essas conversas antes da aula?

00:05:56 - Aluno A

Sim, algumas coisas por exemplo, o estar cansado dá para sentir sem nós (impercetível).

00:06:02 - Entrevistadora

Não percebi.

00:06:03 - Aluno A

O estar cansado...

00:06:05 - Entrevistadora

Sim.

00:06:05 - Aluno A

Nós conseguimos sentir, sem conversamos com o corpo.

00:06:10 - Entrevistadora

Claro.

00:06:11 - Aluno C

Mas eu acho que sempre que nós, tipo, imagina, acordamos e sentimos, mesmo que seja mentalmente, cansados, o corpo dá logo essa indicação e nós não temos que tentar ver se hoje estamos cansados ou não, acordamos e estamos...

00:06:26 - Aluno B

E nós sentimos logo, não é preciso...

00:06:26 - Aluno D

Como eu acordei hoje.

00:06:25 - Aluno B

...estarmos a fazer alguma coisa para descobrir que o corpo está cansado porque, quando nós acordamos sentimos logo aquela sensação de que nós não nos queremos levantar da cama com dores.

00:06:37 - Aluno E

Mas isso já não é nós a conversar com o corpo, é o corpo a conversar connosco.

00:06:42 - Aluno C

Exatamente.

00:06:42 - Entrevistadora

Mas vocês estiveram entendimento, ou seja, era natural levantarem cansados, não é, não era preciso pensar nisso. Era o corpo a falar com vocês.

00:06:52 - Resposta geral

Sim, sim.

00:06:53 - Entrevistadora

E depois dessas conversas das aulas vocês pensaram em fazer alguma coisa, para estar melhor?

00:06:59 - Aluno B

Sim, para mim era aplicar o que a professora tinha dito nas aulas, quando conversávamos a professora dava sempre alguns exercícios que nos podiam deixar mais relaxados.

00:07:11 - Entrevistadora

Mas, quando acordavam em casa, sozinhos, lembravam de alguma coisa, lembravam...?

00:07:16 - Aluno C

Sim.

00:07:16 - Aluno A

Eu lembrava...

00:07:18 - Aluno B

Especialmente de espreguiçar.

00:07:22 - Aluno A

Sim, espreguiçar, eu lembrava-me...

00:07:23 - Aluno B

Eu lembrava-me sobretudo de espreguiçar. Quando eu acordava a primeira coisa era fazer “assim”.

00:07:29 - Aluno E

Não.

00:07:29 - Entrevistadora

Não?

00:07:31 - Aluno D

Sim, eu era muito espreguiçar e fazer assim, mas não muito, mas não muito, estar sempre assim, (impercetível) senão atrasava-me, mas “assim”, muito mais rápido.

00:07:47 - Aluno D

Professora, (impercetível) (falam sem microfone).

00:07:51 – Aluno B

Ó professora, tem de falar um bocado mais alto.

00:07:54 – Aluno E

(impercetível) (falam sem microfone).

(risos)

(Sobreposição de vozes)

00:08:15 - Entrevistadora

(...) espreguiçar naturalmente?

00:08:15 – Aluno D

Não, às vezes, já é natural de mim porque desde pequenino, quando o meu pai vinha a Portugal, eu espreguiçava-me sempre quando era pequenino, estalava-me sempre as coisas, ele sabia fazer uma coisa que eu adorava que era (impercetível) (falam sem microfone). E às vezes até sentir novamente (impercetível) (falam sem microfone).

00:08:48 - Entrevistadora

Então, diga-me uma coisa, agora para toda a gente. Se eu falar em “estar presente”, conseguem-me descrever o que é estar presente? “Estar presente”. Escreve. (movimentações na sala) O que é “estar presente” para vocês? (pausa) daquelas coisas que falamos. (pausa) Já está? Então, pode-me dizer o que é para você “estar presente”?

00:09:47 – Aluno C

Eu acho que estar presente é quando nós somos o momento ou sentimos o momento. Pronto, foi o que eu escrevi aqui, mas, quando nós, por exemplo, às vezes, vamos para a aula, um bocado maldispostos, mas estamos lá a viver o momento, estamos atentos, estamos participativos e estamos, pronto, a viver o momento e temos de agarrar cada momentinho, para depois conseguirmos fazer coisas grandes.

00:10:20 - Entrevistadora

E lembraste isso durante as aulas, de “estar presente”?

00:10:24 – Aluno C

Sim,

00:10:24 - Entrevistadora

Já tinha pensado nisso antes?

00:10:28 – Aluno C

Sim porque eu acho que, quando nós estamos mais presentes e não nos deixamos às vezes levar e ficar assim um bocado à nora acho que, se cada vez que nós estivermos mais atentos e mais presentes, o nosso trabalho vai sempre evoluindo porque conseguimos captar mais coisas.

00:10:50 – Aluno B

Para mim, estar presente é um bocado o que o Matias disse, mas chegamos aqui e pensarmos: “Pronto, isto é o que eu gosto e agora vou-me concentrar só nisto”. E, mesmo que estejamos tristes, dizermos para nós próprios: “Isto é o que eu gosto de fazer e é só nisto que agora vou pensar”.

00:11:10 - Entrevistadora

Vou aproveitar esse momento.

00:11:11 – Aluno B

E vou aproveitar o momento.

00:11:12 - Entrevistadora

Para você?

00:11:15 – Aluno E

Estar presente é esquecer o que está a acontecer lá fora forcarmos no que estamos a fazer.

00:11:20 - Entrevistadora

E para você?

00:11:22 – Aluno D

Estar presente acho que, é assim, sentir o nosso corpo e estar consciente do dia, imagine: chegamos a aula às vezes maldispostos ou não queremos fazer a aulam mas temos de pensar que se nós estamos aqui por alguma coisa é, temos de trabalhar para aquilo que nós queremos alcançar e acho que isso é presença, é sentir.

00:11:47 - Entrevistadora

(Impercetível).

00:11:47 - Interveniente não Identificado

Estar presente é estar aqui e sentir o que estamos a fazer e fazer o que estamos a pensar porque, se não fizermos, (impercetível) (falam sem microfone).

00:12:08 - Interveniente não Identificado

Estar presente é pensar no que estamos a fazer quando estamos (impercetível) (falam sem microfone).

00:12:18 - Entrevistadora

Agora eu tenho uma pergunta: fez sentido trabalharmos os 5 sentidos, para estarmos presentes?

00:12:26 – Aluno C

Hum hum.

00:12:27 – Aluno B

Sim.

00:12:27 - Entrevistadora

Conseguiram perceber uma conexão ou não perceberam conexão nenhum, ou fez sentido um e não o outro?

00:12:34 – Aluno C

Acho que a visão é um dos meus essenciais.

00:12:39 - Entrevistadora

Quando trocasse de lugares?

00:12:41 – Aluno C

Também, muito, eu adoro, eu gosto muito mais desta barra aqui porque não está entortada e o meu tato, quando toca na barra, sinto-me mais seguro, não sei porquê. Porque naquela barra eu fico meio desorientado nas posições e nesta aqui, como já é direita, eu já fico bem. Eu acho que a visão também nos ajuda imenso porque, por exemplo, alguém faz um, está a fazer um exercício mal e olhamos para a professora e a professora fica (pausa) e nós conseguimos perceber o que é que erramos e fazemos logo diferente.

00:13:20 - Entrevistadora

Porquê? Porque estão...? Presentes.

00:13:22 – Aluno C

Exato. Atentos e presentes.

00:13:24 - Entrevistadora

Para você?

00:13:24 – Aluno B

A visão é, como o Matias também disse, uma das coisas mais importantes. Como a professora às vezes nos dizia que como nós não estávamos habituados a fechar os olhos e nós não estávamos lá, pronto, já não nos aguentávamos na perna ou assim, já não nos concentrávamos, mais ou menos é isto. Também como o Matias disse, quando olhamos para a professora nós sabemos que alguma coisa estava mal, ou seja, voltamos logo ao que fizemos mal e percebemos que era aquilo.

00:14:04 - Entrevistadora

E quando olham a professora e veem o olhar de carinho ou de satisfação/aceitação?

00:14:11 – Aluno B

Eu percebo, eu fico contente e percebo que consegui...

00:14:13 - Entrevistadora

Isso é um incentivo? É um incentivo positivo para vocês olharem para a professora e verem ela sorrir?

(sobreposição de vozes)

00:14:21 – Aluno C

Sim. Ou quando nós estamos mal e os professores também, às vezes também há muito essa tendência dos professores, é óbvio que é correto, mas, quando nós estamos a fazer alguma coisa mal, em vez de eles ficarem tristes - não que aconteça muitas vezes - irem-nos lá dizer: “Isso está muito bem, mas podia estar melhor”. Acho que essa ideia de estarmos a fazer um bom trabalho e, mas podemos sempre melhorar é muito bom.

00:14:52 – Aluno B

E, se nós pensamos assim, se pensarmos: “A professora fez assim uma cara para nós”, pensamos: “Ah, está melhor, mas podemos melhorar”.

00:15:04 - Entrevistadora

Para você essa coisa dos 5 sentidos, de olharmos para lugares diferentes, olharmos formas de ver as pessoas, o cheiro, o tocar, os sabores, isso tem sentido para você?

00:15:17 – Aluno A

O sabor não.

00:15:19 - Entrevistadora

O sabor não?

00:15:22 – Aluno A

Não.

00:15:26 – Aluno E

Eu.

00:15:26 - Entrevistadora

O sabor não faz sentido para vocês, ter esse sabor (sobreposição de vozes).

00:15:29 – Aluno B

Não, por acaso não muito.

(sobreposição de vozes)

00:15:35 – Aluno C

O Henrique está sempre a comer ali umas coisinhas.

00:15:37 – Aluno B

Cheirar sim, quando um cheiro assim, quando este cheiro, quando, por exemplo, cheira mal, cheira a suor, por exemplo, sinto-me assim... Mal.

00:15:52 - Entrevistadora

Traz-te lembranças? Quando entras no estúdio e sentes o cheiro de suor?

00:15:53 – Aluno C

Sim, faz-me lembrar pessoas a trabalharem muito, assim.

00:16:02 - Entrevistadora

Como é para você?

00:16:04 – Aluno D

Imagina que nós estamos no estúdio e trabalhamos no estúdio durante muitos meses. Por exemplo, quando trocamos de estúdio nós não nos estamos a sentir muito bem, nunca trabalhamos aqui, não sei o que vai acontecer, e depois quando nós nos habituamos principalmente o tato.

00:16:24 – Aluno E

O tato, nós não nos habituamos porque nós... Não, desculpe. O cheiro. Porque quando nós cheiramos, imagine, uma maçã e depois uma (impercetível), nós sentimos um (impercetível)

diferente e o cheiro não é habitual, eu não sei explicar muito bem. Eu acho que às vezes a professora cheira muito bem, está sempre perfumada e isso, e uma professora que cheira a chulé, cheira tudo o mais...

00:16:54 - Entrevistadora

Isso mexe com a tua disposição?

00:16:54 – Aluno D

E, às vezes, no primeiro dia mexe um pouco comigo, no primeiro dia mexe um pouco comigo, mas já no segundo...

00:17:03 – Aluno E

Já te habituas.

00:17:04 – Aluno D

Mexe (sobreposição de vozes) outro estúdio, mas quando, depois de 2 dias ou 1 semana, pronto, sinto-me melhor e já me sinto livre e parece que o cheiro desapareceu do nada e acho que me sinto muito melhor.

00:17:17 - Entrevistadora

Para você?

00:17:20 – Aluno E

Acho que o cheiro como ele disse, quando me afeta, pronto, a disposição e afeta um pouco a visão porque quando chego ao estúdio e esta (falamos sem microfones).

00:17:35 - Entrevistadora

Então vocês acham que os 5 sentidos fazem diferença?

00:17:38 – Aluno A

Sim.

00:17:38 - Entrevistadora

Quando despertados, ou seja, o cheiro faz diferença?

00:17:40 – Aluno D

Se calhar, os 4.

00:17:42 – Aluno C

Os 4.

00:17:45 - Entrevistadora

O sabor...

00:17:45 – Aluno C

Porque eu acho que o sabor...

00:17:48 - Entrevistadora

O sabor não faz sentido.

00:17:48 – Aluno C

O sabor ainda não faz muito sentido.

(sobreposição de vozes)

00:17:57 – Aluno D

O olfato, o olfato entra, quando nós sentimos alguma coisa diferente...

00:17:59 – Aluno B

Eu acho que, quando nós cheiramos, é um bocado estranho: quando nós cheiramos, parece que o sabor da boca muda.

00:18:07 - Entrevistadora

(sobreposição de vozes) os 5 sentidos.

00:18:08 – Aluno D

Ou seja, professora, (impercetível) imagine, a professora tem um (impercetível) e às vezes faz assim, o *(sobreposição de vozes)*.

00:18:21 - Entrevistadora

É estranho, não é?

(sobreposição de vozes)

00:18:31 – Aluno D

Nós sentimos um sabor e já nos estamos a babar todos.

00:18:32 – Aluno B

É aquele sabor de comer pizza.

00:18:37 – Aluno D

Como se as papilas gustativas ativassem do nada por causa do cheiro.

00:18:40 – Aluno C

É como se, de repente, elas *(sobreposição de vozes)* pizza.

00:18:41 - Entrevistadora

Agora, escutem uma coisa: quando entraram no Camões para dançar com a Companhia Nacional de Bailado, lembram do cheiro daquele lugar, lembram do sabor que aquele lugar tinha

00:18:50 - Resposta geral

Sim.

00:18:51 – Aluno D

A entrada tinha cheiro a tabaco.

00:18:53 – Aluno B

A entrada, sim, pois é. Eu ainda me lembro de estar a entrar e de repente vir um cheiro assim...

00:19:03 – Aluno B

Ai o palco cheirava assim a trabalho, é muito estranho, a trabalho, assim...

00:19:07 - Entrevistadora

OK.

00:19:06 – Aluno A

Ó professora, cheirava a (sobreposição de vozes).

(Sobreposição de vozes)

00:19:11 - Entrevistadora

Um de cada vez! Eu não percebo.

00:19:13 – Aluno C

Ó professora, eu acho que o cheiro no Camões não me afetou muito, mas eu acho que isso não se relaciona com nenhum sentido porque o estar lá é quando eu vou para, sei lá, para um eh.... outra vez, quando entramos no Camões ou fomos ver um espetáculo, acho que vamos entrar lá e sentir: “Ei, nós estivemos aqui”. E acho que é um sentido de orgulho, não muito dos 5 sentidos, acho que mais orgulho e de realização.

00:19:48 - Entrevistadora

OK. Agora, deixa eu perguntar uma coisa. Eu posso definir o “estar presente” como, por exemplo, ligar o nosso Wi-fi?

00:19:59 - Resposta geral

Sim.

00:20:00 - Entrevistadora

Onde nos conectamos com o mundo?

00:20:02 – Aluno B

Sim.

00:20:02 - Entrevistadora

Sim? Posso definir como um Wi-fi na vossa geração?

(sobreposição de vozes)

00:20:09 – Aluno E

Professora, eu gostava de dizer uma coisa.

00:20:09 - Entrevistadora

Então diga.

00:20:13 – Aluno E

A visão também me afeta a mim o paladar porque eu quando estou a comer, a jantar ou a almoçar e a ver TV e, de repente, aparece uma pessoa feia, eu digo: “Ai, isto é horrível esta comida”.

00:20:29 - Entrevistadora

Ou seja, tudo nos afeta, não é?

00:20:32 – Aluno D

Eu esqueci-me de uma coisa, quando nós trocamos de estúdio quando nos estamos a dançar, os pés nós sentimos que, às vezes o estúdio está mais escorregadio, as vezes está mais duro...

00:20:45 - Entrevistadora

E como é que nós conseguimos sentir isso? Estando...?

00:20:49 - Resposta Geral

Presentes.

00:20:51 - Entrevistadora

Não esqueçam isso para na vida de vocês!

00:20:52 – Aluno B

Nós até comentamos os dois, quando chegamos ao estúdio 7, para treinar a primeira vez, nós dissemos assim: “Ai este estúdio é mais escorregadio e até dava para”...

00:21:04 – Aluno A

Eu não achei, o Simão disse que era mais, que prendia mais e eu disse que o (impercetível) não sei, não era mais escorregadio, nem nada disso, mas dava melhor...

00:21:14 – Aluno B

Dava melhor para fazer as *pirouettes*, por exemplo.

00:21:16 - Entrevistadora

Ah, por isso que giras-te mais!

(risos)

00:21:19 - Entrevistadora

OK. Então, está claro o estar presente, estar aqui, estar agora, ligado com o corpo, cabeça, mente e corpo, ambiente.

00:21:29 – Aluno E

Podemos fazer aquele exercício dos pés.

00:21:31 - Entrevistadora

Podemos fazer muitas coisas. Agora, rapidamente, passar pelas articulações. O que é que viram, articulação do...?

00:21:39 – Aluno A

Da omoplata

00:21:39 - Entrevistadora

Do?

00:21:39 – Resposta geral

Do pé.

00:21:41 - Entrevistadora

Do tornoo..?

00:21:42 - Resposta geral

Zelo

00:21:42 - Entrevistadora

E o que é que vimos nos pés, eles são feitos de quê? De bloco?

00:21:46

Não, não.

00:21:46 – Aluno C

De músculos e de articulações, e de...

00:21:51 - Interveniente não Identificado

(sobreposição de vozes).

00:21:51 – Aluno C

Exato. Ligamentos, acho que é ligamentos.

(sobreposição de vozes)

00:22:01 – Aluno E

Ossos.

00:22:01 - Entrevistadora

OK. E na cintura pélvica? O que é que acharam de mais interessante quando falamos da cintura pélvica?

00:22:01 – Aluno A

O osso. Há uma parte (sobreposição de vozes).

00:22:13 – Aluno C

Tem uma parte quando nós encaixamos assim, que sai um osso para fora, é interessante.

00:22:20 – Aluno B

E sentimos que, de repente, sentimos a encaixar-se.

00:22:23 – Aluno E

Nós sentimos a sair, a vir e depois voltar.

00:22:27 - Entrevistadora

Conseguiram perceber o encaixe dos ossos no corpo, e depois, quando fizeram a aula, sentiram?

00:22:32 – Aluno C

Sim, sim.

00:22:32 - Entrevistadora

Em que momento é que sentiram assim o encaixe, o rodar...?

00:22:37 – Aluno B

Naquele exercício, por exemplo, do *fondú*, quando nós fizemos daqui para aqui, no *rond de jambe*

00:22:43 – Aluno E

No adágio, também.

00:22:44 – Aluno B

É. No adágio, vínhamos assim, sentíamos, tentávamos, eu tentava pelo menos colocar o encaixe assim.

00:22:51 - Entrevistadora

Então, o *en dehors* a vem de onde então?

00:22:53 – Aluno B

Como, professora?

00:22:53 - Entrevistadora

De onde nasce o *en dehors*?

00:22:55 – Aluno D

De nós, da anca.

00:22:57 – Aluno C

Da anca.

00:22:59 - Entrevistadora

Do? Do quê, do quê? Nós estamos a olhar para ali e estamos a ver. De onde é que nasce?

00:23:02 – Aluno A

Da cintura pélvica.

00:23:04 – Aluno D

Do..

00:23:06 - Entrevistadora

Do encaixe.

00:23:10 – Aluno C

Do fémur, do (sobreposição de vozes) do fémur na anca.

00:23:13 – Aluno B

Do “acetábulo”

00:23:14 - Entrevistadora

Ele aceita, encaixa e move.

00:23:16 – Aluno C

Sim, eu acho que a professora Sofia, a professora Camila complementaram muito o *en dehors* do afunda, depois a professora também deu o trabalho da anca e nós sentimos bem, subimos e rodar...

00:23:31 - Entrevistadora

De forma prática nas aulas?

00:23:33 – Aluno C

E eu acho...

00:23:34 - Entrevistadora

Nas aulas?

00:23:34 – Aluno C

A professora Sofia está sempre a trabalhar connosco o afundar, logo isso já, logo isso já tranquilizou as nossas ancas, e, por isso, a professora complementa com a parte prática, nós ficamos a perceber muito melhor.

00:23:50 - Entrevistadora

E a cintura escapular? Já conheciam, já tinham sido apresentados?

00:23:50 – Aluno C

Também, eu acho que...

00:23:58 - Entrevistadora

Fez sentido para vocês trabalhar?

00:23:58 – Aluno D

Eu acho que, imagine: a professora Sofia dava um exercício, chegávamos a aula e a professora Camila dava outro e sentíamos-nos muito melhor quando chegávamos à aula de T.D.C.

00:24:09 - Entrevistadora

Conseguiram perceber na prática, no TDC, o que havíamos visto e analisado?

00:24:13 – Aluno B

O que havíamos visto e onde é que isso acontecia, ou seja, íamos logo fazer e depois percebíamos logo onde é que isso acontecia.

00:24:22 – Aluno C

Sim, acho que a cintura escapular...

00:24:25 – Aluno B

Eu pensava logo: “Ah, isto aqui é aqui que acontece”. E tentava...

00:24:32 – Aluno C

Acho que a cintura escapular foi tipo a parte, das 3 partes a que fez mais sentido porque os braços são uma parte essencial para nós termos, termos um bom ballet. E se nós não trabalharmos essa parte podemos ter as outras partes menos bem, mas os braços e a omoplata, e colocá-la, a clavícula, isso tudo é que nos vai dar, por exemplo, o suporte ou as posições para os arabesques.

00:25:05 - Entrevistadora

Achas que sim?

00:25:05 – Aluno A

Sim.

00:25:05 - Entrevistadora

Desses 3 pontos específicos que vimos, os pés, cintura...

00:25:12 – Aluno A

Pélvica.

00:25:12 - Entrevistadora

E cintura?

00:25:12 - Simão

Escapular.

00:25:14 - Entrevistadora

Muito bem. Desses 3, o que é que fez assim você: “Ah”, fez assim algum sentido para você, ou que você descobrisse ou que gostasse mais de trabalhar? Quando estava em aula, a praticar mesmo a aula de TDC?

00:25:31 – Aluno A

A cintura escapular.

00:25:32 - Entrevistadora

A cintura escapular?

00:25:35 – Aluno A

Sim.

00:25:35 - Entrevistadora

Os braços, as omoplatas? O que é que você descobriu? Assim: “Ai isso é aqui?” ou “Ai, isso é estranho”?

00:25:42 – Aluno A

A clavícula.

00:25:44 - Entrevistadora

Não consegui ouvir.

00:25:44 – Aluno A

A clavícula.

00:25:47 - Entrevistadora

A clavícula? O encaixe da clavícula? Sabe onde é a clavícula?

00:25:49 – Aluno A

Sim, sei.

00:25:50 - Entrevistadora

Mostra. (pausa) Muito bem. Isso fez sentido para você, observar a clavícula e colocar numa nova posição?

00:25:58 – Aluno A

Sim. Mas também é preciso a omoplata para isso.

00:26:03 - Entrevistadora

De tudo o que vimos, pés, cintura e cintura, o que é que gostaste mais de descobrir? O que é que gostaste mais de fazer, de analisar, o que te fez mais sentido?

00:26:17 – Aluno A

A que me fez menos sentido foi os pés.

00:26:19 - Entrevistadora

Menos?

00:26:19 – Aluno A

Sim. E depois é a cintura pélvica e depois é a escapular.

00:26:26 - Entrevistadora

E você sentiu a diferença do trabalho entre a cintura pélvica e a escapular?

00:26:29 – Aluno A

Sim.

00:26:30 - Entrevistadora

Depois de termos analisado? Sim? Muito bem. Obrigado.

00:26:35 – Aluno D

Professora.

00:26:35 - Entrevistadora

Diga.

00:26:36 – Aluno D

Ai eu já sei, já sei, já sei. Eu, no ano passado, (imperceptível).

00:26:47 - Entrevistadora

Diga.

00:26:47 – Aluno D

Eu, no ano passado o meu problema era mesmo o braço, eu estava sempre assim, eu deixava o pulso cair e ficava sempre assim. E eu vim para aqui e a professora trabalhou os braços, e começou mais a puxar por causa disso e lá consegui ficar melhor com o braço.

00:27:12 - Entrevistadora

Muito bem. Obrigada. Então, vimos estar presente, vimos, separadamente, os pés, cintura pélvica, cintura escapular. Correto? E vimos as nossas articulações, que fazem parte desses 3 pontos específicos, não foi? E o que é que é uma articulação? (pausa) O que é que é uma articulação?

00:27:36 – Aluno E

É uma dobra.

00:27:40 – Aluno C

É um elemento que liga um osso a um osso, para que ele consiga, que eles consigam, que articula com os músculos.

00:27:52 - Entrevistadora

O que é?

00:27:52 – Aluno D

É isso!

00:27:55 - Entrevistadora

OK. E o que é que tem nas articulações?

00:27:55 – Aluno C

Ligamento.

00:27:55 - Entrevistadora

O que é que tem lá dentro das articulações? Em que é que consiste, o que é que tem dentro das articulações?

00:28:10 - Entrevistadora

Ah? Alguém sabe?

00:28:11 – Aluno A

Coisas estranhas.

(sobreposição de vozes)

00:28:19 - Entrevistadora

Espaço.

00:28:22 - Resposta geral

Ah.

00:28:22 - Entrevistadora

“Ahhhhh”, temos espaço dentro das articulações, não é verdade? E são esses espaços que nós buscamos para expandir o movimento, tudo tem espaço, tudo tem espaço. Olha, o mais fácil de lembrarmos é o pé. Peguem lá nos pés, vamos encontrar o espaço. (movimentações) Olhem, tudo isso há espaço entre os ossos, a cada ossinho há espaço. Há espaço aqui, espaço aqui, espaço, espaço. Se não tiver espaço, não nos conseguimos mexer. O que é que nós buscamos? Encontrar esses espaços. (sobreposição de vozes) Aí, são espaços também, são discos intervertebrais. (Sobreposição de vozes) Vamos encontrar o espaço só, por exemplo, do pé direito, encontrar o espaço. Procurar lá no meio do pé, nos dedos, encontrar o espaço do pé. Encontrou? Todos?

00:29:21 – Aluno A

Não.

00:29:22 - Entrevistadora

Ahhhh.

00:29:26 – Aluno A

la demorar muito, professora.

00:29:26 - Entrevistadora

E no meio, assim, ó, esse espaço aqui. (sobreposição de vozes) Não há? Há espaços...

00:29:41 – Aluno C

Aqui, aqui, aqui.

00:29:43 – Aluno D

Não há.

00:29:44 - Entrevistadora

Há. Cada espaçozinho do corpo, maior ou menor, há sempre espaço. Temos de procurar o espaço que existe no nosso corpo, as articulações mais pequeninas, as maiores, que é mais fácil de encontrar um espaço, não é? Perceberam? E, com isso, todo o corpo, aqui tem espaço, aqui tem espaço, essa articulação tem espaço, essa tem espaço, esta tem espaço. O que é que nós queremos? Encontrar os espaços e expandir o movimento. Certo?

00:30:22 – Aluno A

Sim.

00:30:22 - Entrevistadora

Muito bem. As articulações são feitas de espaço, isso, é isso que nós buscamos sempre. Tá? E agora? Vamos mexer um pouquinho essas articulações?

00:30:35 – Aluno B

Bora.

00:30:36 - Entrevistadora

Bora? Mas, antes, quero só falar do peso.

00:30:40 - Resposta geral

Do peso?

00:30:41 - Entrevistadora

Vimos articulações e vimos o peso.

00:30:42 – Aluno C

Ah, sim.

00:30:42 – Aluno D

O peso na perna de base.

00:30:48 – Aluno E

Na perna e não só.

00:30:50 - Entrevistadora

Hum, muito bem.

00:30:51 – Aluno C

Exato, vimos isso também, se estamos sentados, já não vai ser a perna de baixo, vai ser a anca que está, se estamos deitados, vai ser a parte de trás.

00:31:02 – Aluno B

Dependendo do que estejamos a fazer, vai ser...

00:31:05 – Aluno C

Se estivermos a fazer o pino, vai ser as mãos, exato.

00:31:10 – Aluno B

As mãos quando estão a apoiar.

00:31:15 – Aluno D

Mas também o controlo da barriga, (pausa) porque temos de estar direitos.

(risos)

00:31:24 - Entrevistadora

Não precisa olhar para a professora, ela não está a ouvir nada. E a última coisa que eu queria perguntar. Se vocês lembram que vimos sobre o eixo global.

00:31:31 - Resposta geral

Ahhh.

00:31:31 – Aluno B

Era aquela bolinha, professora?

00:31:33 – Aluno B

É aquela, é, que havia uma pessoa que estava assim com os pés?

00:31:41 - Entrevistadora

Também.

00:31:41 – Aluno C

Como é que era? Era a bolha de energia a nossa volta?

00:31:49 - Entrevistadora

Sim.

(sobreposição de vozes)

00:32:02 - Entrevistadora

Diz lá outra vez. O que você falou da linha?

00:32:06 – Aluno E

É como se entrasse pela cabeça e saísse por ali.

00:32:10 - Entrevistadora

E o eixo é estático?

00:32:15 – Aluno E

Não.

00:32:15 - Resposta geral

É, é.

00:32:15 - Entrevistadora

É estático?

00:32:17 – Aluno D

É, temos que ficar sempre assim!

00:32:18 - Entrevistadora

Então, se eu estiver com a perna a frente, ao lado ou atrás o meu eixo fica no mesmo sítio?

00:32:23 – Aluno C

Não, não.

00:32:27 – Aluno D

Não, nunca podemos (imperceptível) senão também vamos para lá, o nosso eixo manda em nós, se o eixo está aqui nós conseguimos equilibrar.

00:32:33 – Aluno B

Fica, professora.

00:32:34 – Aluno E

Não muda...nós conseguimos equilibrar.

00:32:35 - Entrevistadora

Então, nosso eixo fica estático. OK. Então, deem-me um exemplo. OK, eu vou dar esse exemplo. Por exemplo, quando fazemos, no adágio, ou no *rond de jambé en l'air*

00:32:45 – Aluno C

Nós temos de ir um pouco mais pela esquerda.

00:32:45 - Entrevistadora

Nós ficamos aqui, a perna vai sozinha?

00:32:49 – Aluno C

Então e quando fazemos um *port de brás* à frente? Não vão, o nosso corpo vem, não é estático.

00:33:00 - Entrevistadora

Ou seja, muda de...

00:33:00 – Aluno D

A cada posição.

00:33:01 – Aluno C

A cada posição.

00:33:01 - Entrevistadora

Mas sem perder a sua...?

(sobreposição de vozes)

00:33:09 – Aluno D

Mas eu tenho de, imagine, se nós viramos a cabeça isto também tem de ir.

00:33:11 - Entrevistadora

Mas, por exemplo, quando dançamos contemporânea, não é, que agora vocês estão a trabalhar a contemporânea, há um eixo, há uma linha?

00:33:20 – Aluno B

Sim.

00:33:20 - Entrevistadora

Mas há muita movimentação...?

00:33:21 – Aluno E

Entre vários eixos.

00:33:23 - Entrevistadora

E aí como é que é?

00:33:25 – Aluno C

Aí, o eixo é mais móvel. O eixo pode dobrar, certo?

00:33:30 – Aluno A

Pois pode.

00:33:30 – Aluno B

Só que ele tem...

00:33:32 - Entrevistadora

Dá-me um exemplo de dobrar o eixo?

00:33:36 – Aluno E

Faz isto, ele vem por aqui e (impercetível).

00:33:39 - Entrevistadora

E num exercício de TDC em que você dobre o eixo ou que você deixa mover?

00:33:42 - Resposta geral

O cambre

00:33:54 – Aluno C

Pode ser no *petit battement*, quando fazemos “tá”, “tá”, e inclina um pouco mais, não é tanto como um *port de brás* a frente

00:34:02 – Aluno B

Como um (impercetível) em que vamos assim, mas, por exemplo, neste, sim, inclinamos um bocadinho.

00:34:10 - Entrevistadora

Muito bem. Então vocês conseguem, faz sentido para vocês o eixo global? Eu acho que inclui tudo o trabalhar o nosso eixo global, inclui estar presente, inclui o entendimento das articulações. O que é que...? “Pá”, “pá”, não é? Inclui o peso e a sua transferência, não é? Dividi-lo, combatê-lo ou ceder, não é? E, a respiração. Vocês melhoraram muito neste quesito respiração mas vocês não lembram, se ninguém vos lembrar, se a professora não vos lembra de respirarem com mais...

(Sobreposição de vozes)

00:34:49 – Aluno B

No teste não me lembrei em todas as partes em que nós, que dava para nós respirarmos, mas em algumas partes eu lembrava-me.

00:34:56 – Aluno D

Por exemplo, nós estamos tão concentrados, estamos tão tensos que nos esquecemos de respirar!

00:35:07 – Aluno A

(sobreposição de vozes) em 2 ou 3 exercícios é que não (impercetível) e no fim também.

00:35:12 - Entrevistadora

Foste buscar a respiração para acalmar.

00:35:16 – Aluno C

Professora, eu quando depois acabou o teste e quando cheguei a casa, eu falei com a minha mãe e a minha mãe: “Ah, vocês ficam assim vermelhos é porquê? Por causa dos nervos ou é do esforço? Porque às vezes eu vejo-vos com a perna assim e vocês a tremer”? E eu, tipo: “Sim”. Mas eu acho que nós estamos tão concentrados e estamos a fazer o trabalho, agora baralhei-me. Sobre a respiração. Ficamos tensos e com muito trabalho às vezes a respirar para a perna soltar e eu acho que isso também, se nós trabalharmos isso também nos vai ajudar muito mais.

00:36:02 - Entrevistadora

Mas você já sentiu que te ajuda ou você acha que ajuda?

00:36:05 – Aluno C

Já, já. E, no final, por causa dos saltos, foi tudo tão seguido e como nós estávamos uf, uf, *(faz som de respiração ofegante)* e depois não conseguíamos respirar nos intervalinhos, nós não...

00:36:16 - Entrevistadora

Achas que a respiração afeta?

00:36:20 – Aluno D

Acho que se nós não respiramos...

00:36:21 – Aluno B

Se nós não respiramos, foi o que nos aconteceu, *(sobreposição de vozes)* nos saltos nós estávamos...

00:36:28 – Aluno E

(Sobreposição de vozes) o salto fica travado e não consegue...

00:36:32 - Entrevistadora

Acha que a respiração te ajuda?

00:36:33 – Aluno A

Sim.

00:36:36 - Entrevistadora

Consegues lembrar dela quando estás assim no exercício, se é perna direita, se é perna esquerda, qual é o braço, com a cabeça? Consegues lembrar da respiração?

00:36:43 – Aluno A

Consgo.

00:36:43 - Entrevistadora

Consegues? E vais buscá-la? Fazes (faz som de inspiração profunda), agora vem o próximo?

00:36:49 – Aluno A

Não, não respiro assim, mas também só respiro.

00:36:53 - Entrevistadora

Só respira

00:36:56 – Aluno A

Sim.

00:36:56 - Entrevistadora

Não buscas (faz som de inspiração profunda), respirar fundo para oxigenar os músculos?

00:36:58 – Aluno B

Num plie, respiras fundo?

00:37:01 – Aluno A

Não.

00:37:03 - Entrevistadora

Então... Sim, diga?

00:37:03 – Aluno D

Professora, às vezes, não respiramos como respiramos às vezes, então, (impercetível) (falam sem microfone).

00:37:14 – Aluno B

Professora, não tem muito assim a ver com isto, mas só porque, ao contrário do que nos disseram, eu acho, pelo menos porque (impercetível), diziam-nos que se calhar nós íamos ficar muito assim por estarmos em um estúdio tao grande, mas eu acho que nós, ao sentirmos, num estúdio maior, sentimos que nós estávamos mais velhos, que estávamos maiores também.

00:37:39 – Aluno C

Exato.

00:37:39 – Aluno B

Com uma sensação de maior, que nós estávamos assim num estúdio mais adulto e então ficamos tão tensos e pensávamos em maior, como o estúdio também é maior. (sobreposição de vozes). Exatamente, foi uma sensação...

00:37:56 - Entrevistadora

Obrigada.

00:38:07 - Entrevistadora

Então, o espaço faz diferença?

00:38:08 – Aluno B

Sim, o espaço faz muita diferença!

00:38:10 - Entrevistadora

Então, estar presente fez diferença?

00:38:10 - Resposta geral

Hum hum.

00:38:13 - Entrevistadora

Ver as articulações fez diferença na hora de trabalhar?

00:38:13 - Resposta geral

Sim.

00:38:17 - Entrevistadora

O peso fez sentido, lembravam do peso durante as aulas?

00:38:22 - Resposta geral

Sim.

00:38:25 - Entrevistadora

Em trocar?

00:38:25 – Aluno B

Sim. Às vezes, não, mas sim, eu sabia que era o peso ali, mas às vezes não me apercebia que não estava com o peso lá.

00:38:32 - Entrevistadora

E aos poucos foi percebendo?

00:38:34 – Aluno B

Mas aos poucos fui percebendo, sim.

00:38:34 - Aluno D

Professora, como aquele exercício, (movimentações na sala)

00:38:52 - Entrevistadora

E o eixo global, fez sentido?

00:38:53 – Aluno C

Sim. Professora, eu acho que tudo se associa: nós, quando estamos a fazer o, quando estamos a passar a perna de segunda para trás, quando nós estamos a trabalhar o afunda e a cintura pélvica, mas também estamos a trabalhar o peso porque, se nós estivermos deste lado logo a nossa cintura não vai conseguir colocar a anca porque, quando vamos para trás, a nossa anca “ai, ai”.

00:39:24 - Entrevistadora

E temos que procurar espaço.

00:39:26 – Aluno D

Exato, nas articulações.

00:39:26 - Entrevistadora

Muito bem.

00:39:29 – Aluno B

Outra coisa que eu me esqueci de falar foi do braço.

00:39:31 - Entrevistadora

Sim, conte-me do seu braço. (pausa) Conta-me, o que sentiste no teu braço?

00:39:31 – Aluno B

Senti que, eu não senti, eu até nem senti que estava melhor, mas senti que às vezes também eu estava, eu já sabia que isto ia acontecer, mas eu tentei fazer com que não acontecesse porque, quando eu notava, eu corrigia, mas eu também não corrigia sempre e então às vezes também deixava os nossos (impercetível), mas eu próprio sei que deixava os nossos (impercetível), às vezes.

00:40:09 - Entrevistadora

Tinhas consciência disso?

00:40:10 – Aluno B

Tinha.

00:40:11 - Entrevistadora

E digam-me uma coisa: o que é que mais funcionou, o que é que vão guardar assim para sempre? “Ai, dessa aula, eu nunca me vou esquecer disto”?

00:40:17 – Aluno D

Da primeira aula que a professora nos deu.

00:40:18 – Aluno C

Pois é, eu também não...

00:40:20 - Entrevistadora

De quê?

00:40:20 – Aluno E

Daquele trabalho assim...

00:40:20 – Aluno D

Foi quando eu me apercebi que...

(sobreposição de vozes)

00:40:27 - Entrevistadora

Sobre o quê?

00:40:29 – Aluno D

Foi quando eu percebi que o corpo precisava mesmo da nossa ajuda.

00:40:31 - Entrevistadora

O corpo precisava da nossa ajuda?

00:40:34 – Aluno D

Sim e que nós tínhamos que ajudar o corpo porque o corpo é o nosso instrumento na parte da dança. E aprendi a falar com o meu corpo, que eu pensei nisso, falar com o próprio corpo ele não fala comigo, de coisas, quando estava na barra e isso, eu estava a pensar: “Eu vou falar com o corpo”, e fui-me habituando e habituei, depois é que ouvia. Imagine: quando a professora está a olhar para nós e fica assim, eu digo para o corpo, digo: “Faz aquilo, faz aquilo”.

00:41:01 - Entrevistadora

E para você?

00:41:03 – Aluno B

Sim. É muito o que o Francisco disse. É porque, se nós ajudarmos o corpo, o corpo ajuda-nos a nós, e o corpo é uma das ferramentas mais importantes para este trabalho, ou seja, se nós ajudarmos o corpo, o corpo vai-nos preparar para estarmos em cima da perna, para corrigirmos o braço e assim.

00:41:27 - Entrevistadora

O que você vai lembrar dessas aulas todas, o que você acha que nunca mais vai esquecer?

00:41:28 – Aluno C

Lembrar-me que nós tivemos, eu acho que nós temos de nos lembrar também que tivemos a professora e depois associamos tudo o que a professora disse, nós vamos conseguir logo associar, se nós associarmos logo tudo à professora e...

00:41:49 – Aluno C

E nós, se vamos trabalhar, vamos dizer: “Ai eu, quando era mais jovem, tinha aquele problema de não conseguir colocar a perna ou não tinha um pé tão bom” e a professora foi-nos dizendo, disse-nos que tínhamos de trabalhar isso, falou connosco e nós tivemos essa consciência, para depois, no futuro, nós termos já melhorado imenso nisso. E acho que todos os exercícios que a professora deu nunca nos vamos esquecer porque vamos fazê-los diariamente e vamos depois, quando estivermos melhores nesse aspeto, vamos lembrar-nos: “Ah, eu consigo melhorar nisto e graças à professora que nos falou imenso disso”.

00:42:33 - Entrevistadora

O que é que tu vais assim levar com você? Tipo: “Ai, não me vou esquecer daquilo”?

00:42:33 – Aluno A

Não me vou esquecer da boa disposição da professora. Não me vou esquecer do alongamento, assim.

00:42:48 - Entrevistadora

Daquele alongamento trabalhado quando vimos a cintura pélvica?

00:42:50 – Aluno A

Sim, tem graça.

00:42:50 - Entrevistadora

E que você irá guardar?

00:42:56 – Aluno E

Ah... o que é que eu não vou esquecer?

00:42:59 - Entrevistadora

Assim uma coisa que você vai levar? “Ai, isso eu vou, isso eu me lembro, disso eu vou-me lembrar”?

00:42:59 – Aluno E

Daquela dos pés.

00:43:04 - Entrevistadora

Dos pés? Muito bem. Obrigada.

00:43:09 – Aluno B

O professora, nós não nos vamos esquecer da aula da professora do...

00:43:12 - Entrevistadora

Do nosso amigo?

(sobreposição de vozes)

00:43:20 - Entrevistadora

Ele ajudou vocês?

00:43:20 – Aluno B

Ajudou-nos muito porque a professora também trabalhava com ele porque também nos ajudava a perceber...

00:43:27 – Aluno A

A consciência do corpo.

00:43:27 – Aluno B

...melhor a consciência do corpo.

00:43:28 - Entrevistadora

Ao vê-lo, tocá-lo?

00:43:30 – Aluno C

Ao vê-lo, nós percebíamos melhor o que nós tínhamos de fazer, para melhorar as coisas.

00:43:36 - Entrevistadora

Ou como eramos.

00:43:36 – Aluno C

Ou como éramos!

00:43:37 – Aluno D

Se nós conseguíssemos fazer isto, para nós próprios seria...

00:43:41 - Entrevistadora

Se vocês levarem uma coisa destas aulas para o resto da vida, eu já estou feliz, uma coisa qualquer, está bem? Porque é isso que os professores fazem, os professores vão passando a nossa vida e vão-nos dando coisas e nós vamos acumulando: guardo isto daquele, aquilo do outro e aquilo do outro, nossa aprendizagem é uma acumulação em espiral, vamos crescendo, crescendo, crescendo, e vamos acumulando e crescendo com as coisas que aprendemos. Tomar consciência é tomar responsabilidade.

00:44:15 - Entrevistadora

Muito obrigada.

00:44:17 – Aluno C

Se eu me esquecer, a culpa não é minha, pois não?

00:44:20 - Entrevistadora

Não, de ninguém, mas essa cabecinha aqui tem de funcionar, é só o que falta. Obrigada, muito obrigada, muito obrigada, muito obrigada, muito obrigada.

(fim de gravação 00:44:28)

Apêndice F - Grelha de observação I

Mestrado em Ensino de Dança		Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa		Grelha de Observação		
Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional		Professor: Luísa Vendrell		Observador: Camila Moreira		
Data:	Hora:	Turma:				
Alunos:	Idade:					
Objetivo:						
				SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES/ ALGUNS ALUNOS
1.Os alunos têm o hábito de desenvolver algum preparo físico ou mental para as aulas?						
2.Os alunos estão a conversar antes de iniciar a aula?						
3.Os alunos demonstram atenção/concentração ao iniciar a aula?						
4.Durante a demonstração dos exercícios, os alunos estão com atenção direcionada à professora ao fazer a sua própria marcação corporal?						
5.Os alunos fazem perguntas relacionadas aos exercícios?						
6.Os alunos têm o hábito de rever mentalmente os exercícios antes de executá-los?						
7. Durante a execução dos exercícios, os alunos estão focados em seu próprio corpo?						
8.Os alunos recordam-se das correções dadas pela professora?						
9.Os alunos fazem a autocorreção corporal quando lhe é identificada pela professora?						
10.Os alunos executam os exercícios no tempo musical correto sem a ajuda da professora?						

Apêndice G - Grelha de observação II

Mestrado em Ensino de Dança		Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa		Grelha de Observação (II)		
Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional		Professor: Luísa Vendrell		Observadora: Camila Moreira		
Data:	Hora:		Turma:			
Aluno:	Idade:					
Observações						
				SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES/ALGUNS EXERCÍCIOS
1. O aluno demonstra ter consciência do seu correto alinhamento corporal?						
2. O aluno apresenta uma correta colocação dos pés em contato com o chão nas posições de TDC?						
3. O aluno faz uso dos pés pelo chão trabalhando o fortalecimento muscular e mobilidade articular nos exercícios de battements tendu e jeté?						
4. O aluno alcança a extensão total dos pés nos exercícios de saltos?						
5. O aluno apresenta a colocação pélvica correta na situação estática?						
6. O aluno apresenta a colocação pélvica correta durante a prática dos exercícios?						
7. O aluno demonstra ter consciência da correta posição dos braços em situação estática?						
8. O aluno utiliza os braços corretamente durante a execução dos exercícios?						
9. O aluno demonstra dominar a coordenação dos braços, pernas e cabeça durante a execução dos exercícios?						
10. O aluno apresenta o en dehors desejado para o trabalho da T.D.C?						
11. O aluno demonstra dificuldade em manter o en dehors desejado durante a prática dos exercícios de barra?						
12. O aluno demonstra dificuldade em manter o en dehors desejado durante a prática dos exercícios de centro?						
13. O aluno apresenta a musculatura abdominal fortificada?						
14. O aluno consegue manter o equilíbrio quando trabalha sobre uma perna de apoio no centro?						