



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A pesquisa da singularidade de movimento através  
do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de  
Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do  
Curso Profissional de Intérprete de Dança  
Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**

Raquel Ribeiro Santos

**Orientador**

Professor Doutor João Fernandes

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

Setembro de 2020



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A pesquisa da singularidade de movimento através  
do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de  
Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do  
Curso Profissional de Intérprete de Dança  
Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**

Raquel Ribeiro Santos

**Orientador**

Professor Doutor João Fernandes

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

Setembro de 2020

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, João Fernandes, pelo interesse, por todo o apoio, carinho, amizade e por todas as palavras tranquilizantes e motivadoras ao longo do estágio.

À Escola Superior de Dança, pelos 5 anos de formação, experiências, amizades e memórias que me proporcionou.

Ao Balletatro Escola Profissional, por me ter acolhido em 2012 e me ter permitido voltar em 2020. À coordenadora pedagógica e professora Alexandrina Pinto, à professora Elisabete Magalhães e a todos os restantes professores e pessoal da instituição, por toda a disponibilidade, atenção e aprendizagens partilhadas.

A todos os alunos do 2º ano de Dança, por toda a dedicação, empenho, boa energia e profissionalismo demonstrados ao longo do tempo que tivemos juntos.

Aos meus colegas do mestrado por todas as conversas, partilhas e companheirismo nestes 2 anos.

À minha família, aos meus amigos, ao meu namorado, e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estágio.

## RESUMO

Atualmente, verifica-se a necessidade de direcionar a formação de intérpretes à realidade artística contemporânea, analisando, refletindo e reconfigurando a ação pedagógica, de modo a adequá-la ao contexto de uma prática artística diversificada, multidisciplinar e idiossincrática. Assim, as Técnicas de Dança Contemporânea devem disciplinar o corpo e a mente dos alunos, providenciando-lhes ferramentas e competências que lhes permitam construir um corpo singular de movimento, disponível e capaz de responder às diferentes propostas. Em suma, um corpo versátil, tão requisitado pela dança teatral neste momento. Neste sentido, este estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa, pretendeu trabalhar a técnica de chão com os alunos do 2º ano de Dança do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional, no 2º período do ano letivo de 2019/2020, com o objetivo de estimular a procura da singularidade de movimento, contribuindo para um forte domínio do corpo performativo, um corpo sensível e adaptável, diversificado e único.

Através da implementação do método qualitativo na presente investigação-ação, recorrendo-se à Técnica de Observação, apoiada nos instrumentos de Grelha de Observação, Diário de Bordo e Registo de Vídeo, foi possível recolher dados e refletir acerca de toda a intervenção, concluindo-se que foram evidentes os bons resultados da prática pedagógica, que potenciou um desempenho dos alunos multifacetado, e bastante satisfatório e equilibrado. Os alunos conseguiram, então, adaptar-se a uma nova linguagem e a uma diferente abordagem às Técnicas de Dança Contemporânea, adquirindo competências através da técnica de chão que lhes serão bastante úteis ao longo dos seus percursos académicos e profissionais, conseguindo aplicar, de acordo com as suas capacidades, as ferramentas que lhes foram disponibilizadas para a pesquisa e exploração de novas estratégias para a construção de um corpo singular e versátil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Técnica(s) de Dança Contemporânea; Técnica de Chão; Singularidade de Movimento; Intérprete de Dança Contemporânea; Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea

## **ABSTRACT**

Currently, there is a need to direct the training of performers to contemporary artistic reality, analyzing, reflecting, and reconfiguring the pedagogical action, in order to adapt it to the context of a diverse, multidisciplinary, and idiosyncratic artistic practice. Thus, Contemporary Dance Techniques must discipline the body and mind of students, providing them with tools and skills that allow them to build a singular body of movement, available and capable of responding to different proposals; in short, a versatile body, so requested by theatrical dance at this moment. In this sense, this internship, carried out under the Master's Degree in Dance Teaching, by Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa, intended to work the floor technique with the students of the 2nd year of Dance of the Professional Course of Contemporary Dance Performer of Balletatro Escola Profissional, in the 2<sup>nd</sup> period of the academic year 2019/2020, with the purpose of stimulating the search for the singularity of movement, contributing to a strong mastery of the performative body, a sensitive and adaptable, diverse and unique body.

Through the implementation of the qualitative method in this research-action, using the Observation Technique, supported by the instruments of Observation Grid, Logbook and Video Record, it was possible to collect data and reflect on the entire intervention, concluding that the good results of the pedagogical practice were evident, which enabled a multifaceted and quite satisfactory and balanced development of the students. The students were then able to adapt to a new language and a different approach to Contemporary Dance Techniques, acquiring skills through the floor technique that will be very useful throughout their academic and professional paths, managing to apply, according to their abilities, the tools that were made available to them for research and exploration of new strategies for the construction of a singular and versatile body.

**KEYWORDS:** Contemporary Dance Technique(s); Floor Technique; Movement Singularity; Contemporary Dance Performer; Professional Course of Contemporary Dance Performer

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BEP – Balleteatro Escola Profissional

BT – Balleteatro

CPIDC – Curso(s) Profissional(s) de Intérprete de Dança Contemporânea

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCont. – Técnica(s) de Dança Contemporânea

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
<b>ENQUADRAMENTO GERAL</b> .....	<b>13</b>
<b>1. BALLETEATRO ESCOLA PROFISSIONAL</b> .....	<b>13</b>
<b>2. TEMA DE ESTUDO E OBJETIVOS</b> .....	<b>17</b>
Objetivo geral.....	20
Objetivos específicos.....	20
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>22</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<b>1. DANÇA CONTEMPORÂNEA</b> .....	<b>22</b>
<b>2. O CORPO</b> .....	<b>24</b>
<b>3. AS TÉCNICAS DE DANÇA</b> .....	<b>27</b>
3.1. AS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA .....	28
<b>4. O ENSINO DE DANÇA</b> .....	<b>33</b>
4.1. O PROFESSOR DE DANÇA .....	35
4.2. A ESTRUTURA DAS AULAS .....	36
4.3. O ENSINO-APRENDIZAGEM NA FASE FINAL DA ADOLESCÊNCIA .....	37
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>40</b>
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
<b>1. METODOLOGIA QUALITATIVA</b> .....	<b>40</b>
1.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	40
<b>2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</b> .....	<b>41</b>
2.1. OBSERVAÇÃO .....	41
2.1.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO .....	42
2.1.2. DIÁRIO DE BORDO .....	42

2.1.3. REGISTO DE VÍDEO.....	43
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS.....</b>	<b>43</b>
3.1. Turma D1 .....	44
3.2. Turma D2.....	44
<b>4. PLANO DE AÇÃO E CALENDARIZAÇÃO.....</b>	<b>44</b>
4.1. Observação Estruturada .....	45
4.2. Participação Acompanhada .....	46
4.3. Lecionação Autônoma .....	47
4.4. Outras Atividades .....	48
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>49</b>
<b>ESTÁGIO .....</b>	<b>49</b>
<b>1. DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO.....</b>	<b>49</b>
1.1. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA.....	49
1.1.1. Turma D1 .....	50
1.1.2. Turma D2.....	51
1.2. PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA.....	54
1.3. LECIONAÇÃO AUTÓNOMA.....	55
1.4. OUTRAS ATIVIDADES.....	65
<b>2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>I</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Investigação em Espiral.....	41
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano Curricular do CPIDC do BEP .....	14
Tabela 2 - Módulos da Disciplina de TDCont. do CPIDC do BEP.....	16
Tabela 3 - Calendarização da Fase de Observação Estruturada .....	45
Tabela 4 - Calendarização da Fase de Participação Acompanhada.....	46
Tabela 5 - Calendarização da Fase de Lecionação Autónoma .....	48
Tabela 6 - Calendarização da Fase de Outras Atividades .....	48

## **INTRODUÇÃO**

O Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa, objetiva a formação e habilitação de professores com o intuito de serem inseridos no mercado de trabalho orientado para o Ensino Artístico Especializado, aliadas à reflexão das práticas e do próprio contexto do ensino oficial de formação de bailarinos, procurando resolver problemáticas correlacionadas. O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio, resultado da prática pedagógica efetuada no Balletatro Escola Profissional (BEP), com os alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (CPIDC), na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea (TDCCont.), ao longo do 2º período do ano letivo de 2019/2020.

Na contemporaneidade, procura-se compreender o mercado artístico profissional, direcionando a formação de intérpretes no sentido de disponibilizar a procura da heterogeneidade e singularidade de movimento, e do modo individual de ser e estar não só em performance, mas também na vida em sociedade, relacionando-se intimamente com a realidade artística atual. Assim, as TDCCont. deverão disciplinar o corpo e a mente do bailarino, providenciando ferramentas e competências aos alunos que lhes permitam construir um corpo singular de movimento, disponível e capaz de responder às diferentes propostas. Nesta perspetiva, este estudo centrou-se no trabalho de chão, um dos muitos princípios das TDCCont., com o objetivo de contribuir para um forte domínio do corpo performativo, um corpo sensível e adaptável, diversificado e único. Deste modo, o estágio pressupôs a realização de exercícios, sequências e variações com foco na técnica de chão, com o objetivo de proporcionar ferramentas aos alunos que os estimulassem e ajudassem na pesquisa da sua singularidade de movimento. Para isso, a proposta apontou, então, para o desenvolvimento de maior consciência corporal, através do trabalho binómio entre o corpo e a mente, recorrendo a diferentes conteúdos e estratégias metodológicas/pedagógicas. Foi fundamental, neste contexto, o fortalecimento dos músculos do centro e membros superiores para uma melhor democratização dos apoios e uma maior consciência e controlo sob a gravidade, o peso do corpo e a sua musculatura, utilizando-os de uma forma consciente, ‘inteligente’ e segura. Aliado a isto, procurou-se, também, estimular a capacidade interpretativa e de autonomia de observarem, analisarem, refletirem e criticarem-se construtivamente a si mesmos e aos outros.

Através da implementação do método qualitativo na presente investigação-ação, recorreu-se à Técnica de Observação, alicerçada nos instrumentos de Grelha de Observação, Diário de Bordo e Registo de Vídeo, de modo a recolher dados, refletir e tirar conclusões de toda a intervenção pedagógica.

Assim, o presente documento encontra-se dividido em sete secções: O relatório inicia com a introdução. O capítulo I consiste no enquadramento geral do estágio, onde se encontra uma contextualização do quadro educativo, que contempla a caracterização da instituição de acolhimento e da disciplina em que decorreu o estágio, bem como a identificação do tema de estudo e respetivos objetivos. O capítulo II trata o enquadramento teórico da temática inerente ao estágio, fundamentando à luz de diversos autores os conceitos que sustentam o objeto de estudo. O capítulo III expõe a metodologia de investigação à qual se recorreu durante o desenvolvimento do estágio, procedendo também à descrição da técnica e instrumentos utilizados para a recolha, reflexão e análise de dados, à identificação e análise das turmas em que a proposta foi aplicada, e a uma breve descrição do plano de ação e respetiva calendarização. O capítulo IV refere-se à documentação e descrição da intervenção efetuada nas quatro etapas do estágio, onde se insere as observações e as estratégias metodológicas e pedagógicas utilizadas em cada problemática encontrada, aliadas a uma constante reflexão, bem como à apresentação e análise de resultados. Segue-se a conclusão, onde se apresenta uma avaliação global do trabalho desenvolvido e as suas principais reflexões. O relatório termina com as referências que sustentam e fundamentam a pesquisa e com os apêndices que apoiaram a prática efetuada.

## CAPÍTULO I

---

### ENQUADRAMENTO GERAL

#### 1. BALLETEATRO ESCOLA PROFISSIONAL

O Balletatro (BT) foi fundado em 1983 por Isabel Barros, Jorge Levi e Né Barros, tendo como principal missão o desenvolvimento das artes performativas e a construção de uma comunidade artística na região norte de Portugal até então em lacuna, consolidando assim, o panorama artístico nacional. Em 1989 foi reconhecido como a primeira escola profissional de dança e teatro do país.

De acordo com a Direção-Geral das Artes (2019), a par da criação interdisciplinar, o BT oferece formação através do serviço educativo e da escola profissional, proporciona residências artísticas, produz festivais, mantém uma rede ativa de parceria com instituições portuguesas e estrangeiras, coproduz diversos espetáculos e desenvolve atividades ao nível da programação, edição, centro de documentação e investigação. Destaca-se igualmente enquanto centro de pesquisa, experimentação e produção de novas criações nacionais e internacionais, bem como pela oferta regular de workshops e cursos ministrados por artistas e teóricos ativos e de renome, intensificando, desta forma, a sua programação educativa regular.

Apesar de já ter estado sediado em diversos locais, o BEP é atualmente estrutura artística residente no Coliseu do Porto, reforçando uma vez mais a aliança entre o contexto educativo e o profissional. Os cursos do BEP têm a duração de 3 anos (10º, 11º e 12º), correspondendo a uma formação de nível IV, tanto em dança como em teatro, podendo os alunos prosseguir, posteriormente, para estudos superiores. No BEP,

(...) os alunos convivem com professores que estão envolvidos em trabalhos regulares ao nível da Performance, e que são estímulo constante para a actualização; os alunos estão em contacto directo com o máximo de informação e circulação de ideias e participam em projectos coreográficos e teatrais de formato semelhante aos profissionais. (Balletatro, 2017)

**A pesquisa da singularidade de movimento através do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**  
Relatório de Estágio

O CPIDC é constituído por 3 áreas de formação: sociocultural, científica e técnica, divididas em módulos e perfazendo um total de 3200 horas no final do curso<sup>1</sup>.

**TABELA 1 – PLANO CURRICULAR DO CPIDC DO BEP**

	<b>COMPONENTES DE FORMAÇÃO</b>	<b>10º ANO</b>	<b>11º ANO</b>	<b>12º ANO</b>	<b>TOTAL DE HORAS</b>
<b>Sociocultural</b>	Português	120	100	100	320
	Inglês	80	80	60	220
	Área de Integração	80	80	60	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	60	40	-	100
	Educação Física	60	40	40	140
<b>Subtotal</b>		<b>400</b>	<b>340</b>	<b>260</b>	<b>1000</b>
<b>Científica</b>	História da Cultura e das Artes	80	60	60	200
	Psicologia e Sociologia	60	60	80	200
	Estudo do Movimento	60	40	-	100
<b>Subtotal</b>		<b>200</b>	<b>160</b>	<b>140</b>	<b>500</b>
<b>Técnica</b>	Técnica de Dança Clássica	140	160	160	460
	Técnica de Dança Contemporânea	160	160	160	480
	Oficinas de Dança	40	40	-	80
	Voz	40	40	-	80
	<b>Subtotal</b>	<b>380</b>	<b>400</b>	<b>320</b>	<b>1100</b>
	Formação em Contexto de Trabalho	80	180	340	600
	<b>Subtotal</b>	<b>80</b>	<b>180</b>	<b>340</b>	<b>600</b>
<b>TOTAL HORAS DO CURSO</b>		<b>1060</b>	<b>1080</b>	<b>1060</b>	<b>3200</b>

Tabela 1 - Plano Curricular do CPIDC do BEP

<sup>1</sup> Ver Tabela 1.

Os alunos do BEP têm, normalmente, 4 aulas de 90 minutos de TDCont. por semana, ou seja, a disciplina ocupa cerca de 6 horas do seu horário. No que respeita à TDCont.,

(...) tenta-se evitar conceitos e movimentos estereotipados para se reforçar os aspectos criativos individuais na construção de novos modelos. Pretende-se (...) disponibilizar um corpo sensível e adaptável, capaz de enriquecer as criações com o seu estilo pessoal.

(...) O movimento é enriquecido pela personalidade da pessoa que o produz reflectindo as suas experiências artístico-culturais. Propõe-se assim desenvolver ao máximo a capacidade de cada aluno (...) auxiliando-o e orientando-o na sua progressão (...).

Procura-se desenvolver desta forma um trabalho personalizado, individualizado (...) através de uma diversidade de metodologias de ensino. (Balletatro Escola Profissional, 2006)

A disciplina é constituída por 14 módulos<sup>2</sup> ao longo dos 3 anos, sendo que: os primeiros 5 módulos correspondem ao 1º ano do curso e o trabalho foca-se maioritariamente na aquisição de uma forte base técnica e uma boa consciencialização do corpo, com base nas comunmente designadas como técnicas de dança moderna, nomeadamente nas técnicas de Graham, Limón e Cunningham. O 2º ano do curso (ano em que se efetivou o estágio) contém, também, 5 módulos que constituem uma vertente mais experimental, orientados para a pesquisa e exploração de novas estratégias para a construção do corpo singular. Para além da consolidação dos objetivos do ano anterior, neste ano objetiva-se uma procura constante do percurso interno do movimento, em detrimento da cópia da forma. Para além disso, são fundamentais as sequências dançadas e o desenvolvimento das potencialidades criativas. É, ainda, essencial, o trabalho de descoberta de si próprio, dos outros e respetivas relações, bem como tomar conhecimento, experimentar e dominar diferentes técnicas e linguagens. Assim, será possível estruturar um corpo versátil, interpretativo e capaz de comunicar. O último ano do curso aprofunda os conhecimentos teóricos e práticos dos anos anteriores e foca-se, maioritariamente, na criação coreográfica e

---

<sup>2</sup> Ver Tabela 2.

respetivos pressupostos. Os dois últimos módulos do 3º ano destinam-se ao trabalho de apoio à Prova de Aptidão Profissional.

**TABELA 2 – MÓDULOS DA DISCIPLINA DE TDCONT. DO CPIDC BEP**

<b>NÚMERO</b>	<b>DESIGNAÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO DE REFERÊNCIA (HORAS)</b>
1	Introdução à Técnica de Dança Moderna	36
2	Técnica de Dança Moderna I	36
3	Técnica de Dança Moderna II	36
4	Técnica de Dança Moderna III	36
5	Introdução à Técnica de Dança Contemporânea	36
6	Técnica de Dança Contemporânea I	36
7	Técnica de Dança Contemporânea II	36
8	Técnica de Dança Contemporânea III	36
9	Técnica de Dança Contemporânea IV	36
10	Técnica de Dança Contemporânea V	36
11	Técnica de Dança Contemporânea VI	36
12	Técnica de Dança Contemporânea VII	36
13	Laboratório I	24
14	Laboratório II	24

Tabela 2 - Módulos da Disciplina de TDCont. do CPIDC do BEP

No BEP, cada professor tem a liberdade de explorar a sua linguagem e “(...) aplicar o ‘seu’ método nas aulas, tendo em conta a versatilidade pedagógica e metodológica que a dança contemporânea adquiriu ao longo dos anos” (Fernandes, 2014, p. 8). Neste sentido, é de realçar que:

O curso de dança tem por objectivo a formação técnica/profissional de bailarinos na área da dança contemporânea, desenvolvendo um conhecimento científico e prático do

corpo na sua estrutura/movimentos e relação com o espaço, promovendo o estudo dos processos de criação e produção coreográfica com vista a sensibilizar os alunos para o sentido estético e cultural da dança enquanto forma de arte. (Balletatro, 2017)

Através de uma abordagem inter e pluridisciplinar, o BEP oferece, desta forma, um curso que permite que os seus alunos adquiram conhecimentos vastos em diferentes áreas e que usufruam de um contacto privilegiado com novas e diversas linguagens de movimento, bem como com variados métodos de trabalho. O encontro diário com os professores da escola e múltiplos artistas convidados, todos atualmente ativos no mundo profissional, possibilita que os alunos desenvolvam um trabalho artístico, técnico, criativo e afetivo que os torne intérpretes conscientes, disciplinados, reflexivos e disponíveis mental e fisicamente para a sua prática e tudo o que dela advém.

## **2. TEMA DE ESTUDO E OBJETIVOS**

O BEP tem como missão oferecer um ensino dinâmico, atualizado e que corresponde à realidade do contexto profissional. Para isso, estimula o recurso a diferentes e variadas abordagens técnicas, artísticas e criativas, de modo a promover uma multiplicidade de aprendizagens que possam contribuir para uma maior versatilidade dos seus alunos, futuros intérpretes, uma vez que “The diversification avoids the restriction caused by an overemphasis on one movement aesthetic to the exclusion of others, while arguably allowing dancers to develop skills in line with idiosyncratic movement preferences - to develop individual ways of moving” (Roche, 2015, p. 12).

Segundo Marques e Xavier (2013), “As técnicas de dança contemporânea começam também a ter um reflexo importante na criação coreográfica contemporânea, nomeadamente na criação de ‘corpos’ que se querem únicos” (p. 53). Assim, na contemporaneidade, procura-se compreender o mercado artístico profissional, direcionando a formação de intérpretes no sentido de disponibilizar a procura da heterogeneidade e singularidade de movimento, e do modo individual de ser e estar não só em performance, mas também na vida em sociedade, relacionando-se intimamente com a realidade artística atual.

Na atualidade, as TDCont. têm como objetivo disciplinar o corpo e a mente “(...) do bailarino, permitindo-lhe construir um corpo versátil e disponível, capaz de comunicar de forma própria e singular” (Silva, 2010, p. 38), através da criação da sua linguagem particular. Assim, este estágio pretendeu providenciar mais algumas ferramentas e competências aos alunos, de forma a contribuir para a construção de um corpo disponível, capaz de responder às diferentes propostas e com um movimento único; um corpo versátil, tão requisitado pela dança teatral neste momento. Uma vez que a heterogeneidade técnica e artística é característica da dança contemporânea na contemporaneidade, foi princípio fundamental o respeito pela singularidade anatómica e diferentes capacidades e limitações dos corpos (Fernandes, 2018). Para além disso, foi solicitado um treino bilateral entre corpo e mente, potenciando um domínio consciente de ambos, uma vez que são dois aspetos subjacentes a uma mesma realidade: “When I refer to the body, I am also referring to the mind, for the two are known through one another and are inseparable. The body knows itself through the mind as the mind knows itself through the body” (Zaporah, 2003, p. 21). Desta forma foi, então, possível otimizar “(...) o estado de awareness – consciência total de si e daquilo com o qual se mantém em contacto” (Silva, 2010, p. 37). Foi essencial também, a utilização de um movimento funcional, dando a compreender que, mais importante que o conteúdo, é a noção da ação e do seu objetivo perante a linguagem apresentada, na procura de um entendimento total da intenção dos movimentos. Por conseguinte, potenciou-se o pensamento individual e a autonomia, a procura e manifestação do potencial técnico, artístico e criativo pessoal, a autopesquisa, a observação e a capacidade reflexiva, crítica e analítica. Paralelamente, estimulou-se a interpretação, uma vez que a execução motora do movimento é fundamental, mas “Mais do que o puro movimento, o ensino de dança deveria contemplar algo que está inerente – a componente artística do movimento ou os caminhos para a interpretação” (Fernandes, 2018, p. 192).

Em Portugal, de acordo com o autor supracitado e com Nascimento (2010), apesar da maior parte das escolas e professores se fazerem utilizar, nas suas aulas, das metodologias das habitualmente denominadas como técnicas de dança moderna (como Graham, Cunningham e Limón), muitos utilizam outro tipo de métodos. Verifica-se que este número não é equilibrado uma vez que, de acordo com Hughes (2011) e Butterworth (2012), a sistematização das técnicas acima referidas proporcionam segurança aos profissionais e garantem sucesso aos alunos. Qualquer metodologia é válida, desde que respeite parâmetros como o contexto onde se insere e providencie um ensino saudável. Não obstante, as autoras referem que, na sua opinião, estas

novas abordagens às TDCont. deveriam ser mais manifestadas e exploradas no ensino de dança atual. Além de estar em constante mutação e atualização, a dança contemporânea pode ter uma dimensão mais democrática no que respeita aos seus métodos e processos de criação e, por isso, também o seu ensino deve ser flexível, possibilitando a (re)interpretação e a (re)adaptação das técnicas, métodos e conteúdos (Fernandes, 2018).

“The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods” (Diehl & Lampert, 2011, p. 12). As metodologias devem ser ponderadas de acordo com as propostas e ideias de cada escola e características dos seus alunos, no entanto, é importante que também se considere e conheça o perfil do professor, uma vez que este é fundamental para a análise das suas opções técnicas e metodológicas, na lecionação. Existe, portanto, a possibilidade de cada professor de TDCont. criar o ‘seu próprio método’, em função das suas experiências e visões. Esta autonomia “(...) revela-se essencial no atual panorama da dança contemporânea onde, mais do que uma técnica referencial, existe uma pluralidade de valências provenientes das experiências pessoais que valorizam e atualizam constantemente esta área” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 53). Este estágio segue este posicionamento, não se cingindo a uma metodologia específica, mas sim sendo um reflexo da absorção, incorporação e reflexão de estilos e linguagens experienciados pela estagiária ao longo da sua formação e prática artística. Tal como os métodos, as linguagens e os estilos das TDCont. são variáveis e plurais, também a estrutura das aulas o é, e, de acordo com Diehl e Lampert (2011), também ela está condicionada aos posicionamentos do professor. As aulas do estágio respeitaram uma evolução progressiva, obedecendo a processos de transmissão, correção e repetição. Foi fundamental criar estratégias de lecionação de modo a que a progressão dos alunos fosse equilibrada, uma vez que se tratava de um grupo heterogéneo tanto a nível técnico, como artístico, criativo e até emocional. No entanto, e apesar de haver um plano para todas as aulas e uma estrutura mais ou menos fixa, foi necessária uma gestão e adaptação constante por parte da estagiária, uma vez que o bom funcionamento das aulas estava dependente não só das capacidades dos alunos, mas também de outros fatores como a disposição diária da turma, do ambiente e da carga horária.

Assim, é proposto, neste estágio, trabalhar a técnica de chão, com os alunos do 2º ano de Dança do BEP, com o objetivo de contribuir para “(...) um forte domínio do corpo

performativo, que se move de diferentes maneiras, afirmando-se a partir das suas particularidades. (...) Pretende-se disponibilizar um corpo sensível e adaptável, capaz de enriquecer as criações com o seu estilo pessoal” (Fernandes, 2018, pp. 184 e 207). Através de um processo de ensino-aprendizagem saudável que respeita os princípios do treino mencionados por Xarez (2012), e sempre respeitando o corpo individual, o estágio pressupõe a realização de exercícios, sequências e variações que visam o ganho de maior capacidade de estabelecer uma boa relação com o chão, estimulando a procura da singularidade de movimento. Para isso, a proposta aponta, então, para o desenvolvimento de maior consciência corporal<sup>3</sup>, recorrendo a diferentes conteúdos e estratégias. De acordo com Erkert (2003), os músculos mudam completamente as suas funções dependendo da sua relação com a gravidade. Portanto, é fundamental, neste contexto, o fortalecimento dos músculos do centro<sup>4</sup> e membros superiores para uma melhor democratização dos apoios e uma maior consciência e controlo sob a gravidade, o peso do corpo e a sua musculatura, utilizando-os de uma forma consciente, ‘inteligente’ e segura. Aliado a isto, está a capacidade interpretativa e a autonomia de observarem e refletirem acerca de si mesmos e do meio envolvente.

### **Objetivo geral**

- Contribuir para a procura da singularidade de movimento através do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, otimizando o ganho de maior consciência do corpo e das suas possibilidades.

### **Objetivos específicos**

- Sensibilizar para importância de trabalhar o binómio corpo-mente, no contexto das técnicas de dança contemporânea;
- Alertar para a possibilidade de adaptação do movimento, em função das capacidades individuais dos alunos;
- Fortalecer o centro e membros superiores para uma melhor democratização dos apoios;
- Fazer compreender as ações, de modo a articular com clareza os segmentos de movimento;

---

<sup>3</sup> “(...) the synchronization of your movement intention, the sensations arising from your body, and what you are seeing” (Franklin, 2014, p. 11).

<sup>4</sup> “Entenda-se como centro o “ponto” através do qual o corpo se pode suspender e equilibrar. Pode também ser designado como centro de gravidade e não tem uma localização fixa ou *standard* no corpo, pois a sua localização exata depende da constituição do indivíduo e da posição que o corpo adota (Preston-Dunlop, 1995)” (Fernandes, 2018, p. 20).

**A pesquisa da singularidade de movimento através do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**  
Relatório de Estágio

- Estimular a interpretação, através do fraseamento do movimento;
- Estimular a observação, análise, reflexão e crítica.

## CAPÍTULO II

---

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Dança é considerada a arte mais antiga, fazendo parte da génese do ser humano (Portinari, 1989). Para Kraus, Hilsendager e Dixon (1991), “Dance is an art performed by individuals or groups of human beings, existing in time, space, force, and flow, in which the human body is the instrument, and movement is the medium” (p. 24). Não obstante, para além do trabalho do corpo e respetivo movimento, também o trabalho da mente e do pensamento é fundamental na Dança (Louppe, 2012), que se identifica como reflexo das práticas artísticas atuais e das reflexões teóricas realizadas neste âmbito, e que se caracteriza pela organização do intervalo entre a existência e inexistência de movimento exercido pelo corpo e pela procura da expressão e singularidade do mesmo (Marques & Xavier, 2013; Silva, 2017).

#### 1. DANÇA CONTEMPORÂNEA

O termo *modern dance* surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, com o crítico de dança John Martin, para identificar o aparecimento de um novo género de dança, “(...) ‘séria, enlaçante e americana’, que se opunha ao ‘esvoaçante, bonitinho e decorativo’ ballet europeu” (Ribeiro, 1994, p. 72), coreografado e dançado por bailarinas como Martha Graham e Doris Humphrey, e que tinha como principal característica e objetivo a união da dança às questões e preocupações da vida real, exprimindo as emoções e tensões da vida humana.

Existe alguma dificuldade em definir o que é moderno e o que é contemporâneo, uma vez que “(...) vários autores os circunscrevem da mesma forma, mas com terminologias diferentes” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 47): Os diferentes autores questionam-se sobre se Cunningham foi o grande impulsionador da dança contemporânea ou se se enquadra nos principais impulsionadores da dança moderna, mas também discutem os princípios de ambas as danças, sendo claro que estes se cruzam. Giguere (2013), por exemplo, afirma que a dança moderna se trata de vários tipos de técnicas de dança que se especificam através de vários estilos e géneros, já Diehl e Lampert (2011) indicam que a dança contemporânea se caracteriza por diversos estilos e diferentes formas de trabalhar e de treinar; no fundo, de uma forma ou de

outra, os conceitos de moderno e contemporâneo são definidos de formas bastante idênticas (Batalha, 2004; Bremser & Sanders, 2011; Diehl & Lampert, 2011; Giguere, 2013; Noisette, 2015; Fernandes, 2018).

Laurence Louppe (2012), na sua obra *Poética da Dança Contemporânea*, afirma que não distingue conceitos. Em vez de identificar o que é dança moderna, pós-moderna e contemporânea, a autora faz-se utilizar dos termos *grande modernidade* e *época atual*.

*A grande modernidade* reenvia-nos para um quadro de criação em que o coreógrafo, bailarino e pensador, inventa não somente uma estética de espetáculo, mas um corpo, uma prática, uma teoria, uma linguagem motora. Trata-se da família dos fundadores (...) que começa com Isadora Duncan, e cujos últimos representantes pertencem talvez à geração de 1960, nos Estados Unidos, no célebre contexto do Judson Dance Theater. (Louppe, 2012, p. 46)

Concordando com Fazenda (2016), ao período pelo qual Louppe (2012) se refere como grande modernidade, incluir-se-ia os anos 1970, nomeadamente o contacto-improvisação de Steve Paxton. O termo época atual diz respeito a todas as produções que aconteceram a partir dos anos 1970-80. De acordo com Diehl e Lampert (2011), os professores de dança conseguem formar uma rede heterogénea entre géneros de dança e técnicas de corpo, e de métodos e estratégias de ensino. Assim, uma vez que, atualmente, existe uma grande transversalidade entre métodos e técnicas, optou-se por, no âmbito deste enquadramento, anuir com Louppe (2012) e Fernandes (2018) e “(...) considerar todos aqueles que surgem após o *ballet* clássico como contemporâneos, apesar de algumas vezes serem aliados a períodos histórico-artísticos (...)” (Fernandes, 2018, p. 13). Desta forma, considera-se que a dança contemporânea nasce no final do século XIX, com a prática de Isadora Duncan. Assim,

A dança contemporânea poderá (...) definir-se como o lugar onde o corpo e o movimento estabelecem uma relação profunda, onde se deseja que o pensamento que a envolve e as suas formas de concretização sejam tão diversificados quanto possível,

resultando numa abundância de propostas (Louppe, 2012) (...) soltando-se de certas formalidades ou convenções que a poderiam espartilhar ou condicionar (Butterworth, 2009). (Silva, 2017, p. 95)

A dança é um espelho cultural da sociedade em que se insere e a dança contemporânea surge da necessidade de expressão de uma época. Deste modo, a dança contemporânea será, então, de acordo com a autora supracitada, uma dança atual, realizada num tempo presente pelas pessoas desse mesmo tempo, com as interrogações e inquietações da sua época, que se caracteriza pela multidisciplinaridade, por afirmações, práticas, métodos, processos e percursos singulares e idiossincráticos e pelas inúmeras possibilidades de configuração, e cuja finalidade é, com base em Louppe (2012), a ação e a expressão da consciência do indivíduo na sociedade. Não obstante, a definição de dança contemporânea é discutível, instável e complexa, podendo-se até afirmar que a dança contemporânea é essencialmente, marcada pela sua própria indefinição, uma vez que, ao englobar uma panóplia tão grande de perspetivas, visões e pensamentos “(...) oferece um potencial para a constante reconfiguração e reinvenção (...)” (Silva, 2017, p. 98).

## **2. O CORPO**

Para John Martin (1989), a dança tornou-se uma arte verdadeiramente independente, tendo como elemento fundamental o movimento, livre de artifícios e subserviências, a partir dos anos 1930, com o início da comumente designada de *modern dance*. Assim, destaca-se o movimento do corpo como o elemento essencial da dança (Silva, 2010), dinâmico, quer se verifique uma deslocação no espaço ou não (Tércio, 2005).

Movement is the most elementary physical experience of human life. Not only is it found in the vital functional movement of the pulse and throughout the body in its business of keeping alive, but it is also found in the expression of all emotional experiences; and it is here that its value lies for the dancer. (...) Movement, then, in and

of itself is a medium for the transference of an aesthetic and emotional concept from the consciousness of one individual to that of another. (Martin, 1989, pp. 8 e 13)

Assim sendo, confirma-se que a natureza da dança é o movimento; movimento esse que pressupõe um corpo, uma vez que “(...) a dança é movimento porque é corpo” (Tércio, 2005, pp. 3-4). A forma como as TDCont. trabalham o corpo para a dança teatral<sup>5</sup> acompanha as novas e diferentes conceções coreográficas e visões do mundo. Paralelamente, na atualidade, existe uma constante evolução e reinterpretação do corpo na dança contemporânea e, conseqüentemente, uma redefinição do arquétipo de bailarino e uma afirmação do intérprete de dança contemporânea<sup>6</sup>. Em comparação ao passado, renunciam-se os corpos apolíneos e abraçam-se os corpos diversificados e singulares, dotados de um profundo domínio de *awareness* e centrados nas capacidades expressivas, emotivas, dramáticas e de comunicação com o público, em detrimento do virtuosismo técnico: “A technically good mover is not necessarily a good dancer; to dance well is to work beyond the constraints of technique” (Lomas, 2009, p. 197). Não obstante, apesar das mutações que a dança sofreu ao longo do tempo, continua a ser fundamental que o intérprete treine o corpo através das técnicas de dança, na pesquisa do seu “(...) corpo versátil e disponível, capaz de comunicar de forma própria e singular” (Silva, 2010, p. 38), de criar movimento específico, eficaz e significativo, e de responder rapidamente e criativamente às diferentes propostas que lhe são atribuídas, assumindo uma dimensão plural (Burrows, 2010; Silva, 2010; Fazenda, 2012; Louppe, 2012; Marques & Xavier, 2013; Dove, 2016; Delgado, 2017; Silva, 2017; Fernandes, 2018).

O mundo está cada vez mais globalizado, onde a informação se espalha à velocidade da luz e o indivíduo é influenciado por inúmeros fatores. Devido a esta evolução, os intérpretes foram procurando cada vez mais um treino heterogéneo, ao invés de se focarem na

---

<sup>5</sup> A dança teatral é projetada e construída com o principal intuito de ser apresentada para e vista por um público (Burt, 2009; Silva, 2010). Segundo a antropóloga Fazenda (2012), a dança teatral tem como finalidade “(...) a construção de uma performance, por parte de um grupo de intérpretes selecionados de acordo com as expectativas definidas por motivações artísticas e pressupostos estéticos determinados, para ser vista por um grupo de pessoas – o espetador ou público” (p. 43).

<sup>6</sup> Fazenda (2012) debruçou-se sobre a questão da designação do profissional de dança, referindo que, atualmente, é preferível o termo intérprete ao de bailarino, uma vez que o intérprete participa no processo criativo e é escolhido não só como executante, mas também pelas suas características subjetivas e individuais. Para além disso, o termo “(...) bailarino refere-se tradicionalmente a um performer virtuoso, com competências técnicas extraordinárias” (p. 28). Apesar da maioria dos professores não fazer esta distinção, pode-se concordar que a palavra bailarino está em decadência, uma vez que a palavra intérprete oferece uma panóplia muito mais aberta de possibilidades; o intérprete trabalha a sua versatilidade, construindo um corpo muito mais completo física e interpretativamente (Fernandes, 2018).

aprendizagem de uma única técnica de dança. De acordo com Roche (2015), o corpo do século XXI destaca-se pelo treino em diferentes técnicas e George-Graves (2015) reconhece que, na contemporaneidade, a profissão de intérprete exige uma capacidade e facilidade de adaptação a diferentes estilos<sup>7</sup> e linguagens<sup>8</sup>, bem como uma participação ativa no processo criativo. Diversos autores (Thomas, 2003; Foster, 2006; Parra, 2009; Fazenda, 2012; Louppe, 2012; Moura, 2016) enfatizam a importância da aquisição e domínio específico de múltiplas técnicas de dança, de modo a que o intérprete adquira possibilidades de chegar à plena expressividade corporal, conseguindo acompanhar as ecléticas e idiossincráticas conceções artísticas e respondendo facilmente e espontaneamente às diferentes exigências dos coreógrafos contemporâneos. Desta forma é, então, possível a construção de um corpo versátil, um corpo que domina várias técnicas, sem, no entanto, se fixar na estética de uma só (Fazenda, 2012), um corpo com um profundo conhecimento de si próprio, capaz de combinar e interligar todas as suas experiências, e tendo a liberdade e a aptidão de se expressar livremente, numa dimensão humana e universal (Andrade, 1988; Fazenda, 2012; Mendonça, 2013).

Este corpo competente em vários estilos e técnicas que, não inventando propriamente uma técnica, se individualiza estilisticamente, pela forma como combina várias práticas e saberes, pode possuir, simultaneamente, a força da dança clássica, a capacidade de coordenação e a rapidez da técnica Cunningham, a fluidez do *contact improvisation*, e a flexibilidade que lhe é conferida pelas técnicas de relaxação, para mencionar apenas algumas das técnicas que pode dominar com competência. (Fazenda, 2012, p.61)

Para além de um corpo versátil, híbrido e comunicativo, alguns coreógrafos referem procurar “(...) um corpo ocupado, em que a ação e o movimento são preenchidos por conteúdos da ordem do pensamento, do sensível e da emoção” (Silva, 2017, p. 100). A ideia de que o

---

<sup>7</sup> Susan Foster (1986) citada por Fazenda (2012), afirma que estilo se refere à “(...) forma como a dança adquire uma identidade individual no mundo e dentro do seu tipo”. Em complemento, Fazenda (2012) diz que “(...) uso o conceito de ‘estilo’ para me referir à dimensão distintiva de um sistema de movimentos (...) aspetos qualitativos do movimento; as partes do corpo envolvidas no movimento (...) a forma como o corpo usa o espaço (...) e o tempo em que o movimento é realizado e o seu ritmo” (Fazenda, 2012, pp. 80-81).

<sup>8</sup> Fazenda (2012) define como linguagem “Quando os praticantes de dança o utilizam para se referir aos movimentos que eles articulam a fim de exprimir formas de pensar e de sentir e para comunicar” (p.80).

corpo e a mente se assumem como duas dimensões do mesmo plano vem, de acordo com Louppe (2012), desde a rutura que se deu na dança no início do século XX e tem-se repercutido até aos dias de hoje, onde o movimento e o pensamento se fundem, transformando-se numa ‘consciência inconsciente’ (Silva, 2010). Em entrevista a Sophie Lycouris, Steve Paxton menciona que

When we use body/mind we are just trying to deal with the fact there seems not to be a word which contains both consciousness and all of sensation and the ability to move and create sensation or to move yourself and create sensations by the way you are dancing, (...) [Then] the mind can be seen as being partly consciousness and partly physical. (Gehm, Husemann & Von Wilcke, 2007, p. 84)

Nesta perspetiva, assume-se que “The body is the mirror of thought” (Martin, 1989, p. 8) e, deste modo, é possível que o movimento se construa numa perfeita simbiose entre o interior e o exterior, ao contrário das formas mais antigas de dança em que prevalecia a forma exterior do movimento (Silva, 2017).

### **3. AS TÉCNICAS DE DANÇA**

Apesar de complexo, o conceito de técnica é bastante preciso no que diz respeito aos seus objetivos. A técnica surge pela necessidade de saber como fazer algo e pode ser definida como uma ação ou um conjunto de processos sistemáticos de uma determinada área baseados em conhecimentos científicos, passíveis de ser ensinados e aplicados com o objetivo de atingir um determinado resultado (Fazenda, 2012; Fernandes, 2018; Dicionário da Língua Portuguesa, 2020).

The techniques of the body can be classified according to their efficiency, i.e. according to the results of training. Training, like the assembly of a machine, is the search for, the acquisition of an efficiency. Here it is a human efficiency. These techniques are thus human norms of human training. (Mauss, 1973, p. 77)

Deste modo, para um intérprete, a aprendizagem das técnicas de dança consiste, fundamentalmente, no conhecimento e domínio profundo do seu instrumento de trabalho – o corpo, que, como refere Nascimento (2017), neste processo transversal de transmissão de conhecimento e de treino, funciona conjuntamente enquanto agente, instrumento e objeto. De acordo com Foster (2006), cada técnica de dança “(...) constrói um corpo especializado e específico, um corpo que representa uma determinada visão estética da dança, de um coreógrafo ou uma tradição” (p. 241), e é a partir desta que o aluno/intérprete adquire a disciplina necessária para trabalhar, de modo a criar um corpo expressivo e comunicativo. As técnicas de dança promovem diferentes aprendizagens que objetivam o desenvolvimento de determinadas competências no corpo, capacitando-o de certas formas de movimentação, cada uma com um fim específico (Fazenda, 2012), sendo a pluralidade de técnicas o reflexo e consequência da pluralidade dos corpos (Strazzacappa, 2001). De acordo com esta última autora, não existe nenhuma técnica que sirva todos os corpos, bem como não há nenhum corpo que se encaixe em todas as técnicas e, por esse motivo, é essencial a valorização de todas as técnicas e de todos os corpos.

Nas técnicas de dança é fundamental o trabalho do corpo e deste em movimento, mas também o é disciplinar a mente, uma vez que “(...) a dancer needs to become a “thinking body” – to train mindfully and to dance seamlessly” (Berardi, 2005, p. 78). Smith-Autard (2002) refere que a técnica não diz respeito apenas à destreza física, mas também ao desenvolvimento pessoal através do movimento, ou seja, à junção das capacidades psicomotoras com as qualidades individuais, para um propósito artístico expresso através da dança. Desta forma, o conceito de técnica está diretamente associado a um trabalho intenso do corpo (e da mente) a nível físico e motor, mas também à aquisição das componentes expressivas complementares e necessárias à criação de um corpo disponível, capaz de produzir movimento específico e significativo. A técnica contribuirá, assim, para a definição da identidade do intérprete, esculpindo nele a sua ‘assinatura’.

### **3.1. AS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA**

No que diz respeito às TDCont. optou-se por seguir o pensamento de Fernandes (2018) e, em vez de se fazer uma divisão entre técnicas de dança moderna e técnicas de dança

contemporânea, estas serão, neste enquadramento, distinguidas entre técnicas de dança contemporânea formalmente estruturadas e técnicas de dança contemporânea em mutação.

As TDCont. formalmente estruturadas são as comumente designadas como técnicas de dança moderna, nas quais se incluem as técnicas Graham, Cunningham, Limón, entre outras. Devido à sua longevidade, estas técnicas conseguiram atingir uma sólida estrutura metodológica e dimensão pedagógica, uma vez que passaram “(...) por um processo de codificação e estabilização do vocabulário e dos próprios princípios técnicos” (Cristina Graça, entrevista, outubro 14, 2016) (Fernandes, 2018, p. 97). Por garantirem um forte treino psicomotor, estas técnicas são, normalmente, consideradas pelos professores, a base para o ensino das técnicas de dança contemporânea. As TDCont. formalmente estruturadas proporcionam um corpo altamente especializado. Geram-se pelo princípio de que a técnica molda o corpo, tendo este que se adaptar à técnica, e paralelamente, este corpo deve adotar certas formas específicas e estilizadas, superando a sua naturalidade e capacidades, na procura de um ideal de corpo.

As TDCont. em mutação “São todas aquelas que tendem a procurar uma formação pluridisciplinar do corpo, seja através de uma assumida dimensão somática ou correlacionada com outras matérias criativas” (Fernandes, 2018, p. 230), onde se pode incluir o Contacto-Improvisação, a técnica Release, a Countertechnique, a técnica Gaga, o Flying Low, entre outras. Contrariamente às TDCont. formalmente estruturadas, estas técnicas pressupõem que a técnica se adapta a cada corpo, corpos estes que não necessitam de adotar determinadas formas preconcebidas, mas sim serem saudáveis, ecléticos, disponíveis e expressarem-se através da sua especificidade e singularidade. Existe, assim, uma valorização daquilo que é único e irrepetível. Estas técnicas preocupam-se com a maneira como o corpo cria movimento enriquecido pela personalidade do intérprete e como essa criação pode ser individual, sentida e eficiente, centrando-se bastante na experimentação, reflexão e aglutinação de diferentes áreas e experiências. Por serem abordagens recentes e limitadas na formação de intérpretes, estas técnicas ainda não conseguiram “(...) adotar uma forte sistematização, que pondere todas as considerações essenciais ao ensino da dança. O seu carácter moldável e mutante implica uma instabilização nos critérios que as definem” (Fernandes, 2018, p. 230).

A dança contemporânea quebrou limites artísticos pelas novas perspetivas e ideias acerca do corpo e do movimento (Fernandes, 2018) e, ao longo dos séculos, as TDCont. tiveram

várias personalidades que “(...) criaram as suas visões e filosofias sobre o corpo através dos seus próprios métodos que influenciam, até aos dias de hoje, a lecionação de Técnicas de Dança Contemporânea (...)” (Fernandes, 2014, p. 12) na formação de intérpretes. Apesar das diferenças entre elas, existe um conjunto de princípios que são transversais e lhes estão claramente inerentes, que revolucionaram a dança pela sua contradição à Técnica de Dança Clássica (TDC):

(...) uso do chão, das costas e pélvis, mudança de níveis, uso das rotações interna e externa alternadamente, uso regular do peso do corpo e das suas partes bem como das articulações, entre outros “adaptados” e “desconstruídos” em função do estilo e das influências de cada professor. (Fernandes & Garcia, 2015, p. 49)

Martha Graham (1894-1991) pretendia que os seus intérpretes conseguissem expressar a sua realidade interior, o seu estado de ‘alma’, tendo esta técnica, portanto, uma grande dimensão psicológica associada (Silva, 2010; Fazenda, 2016) e sustentando-se na respiração como influenciador da intensidade, qualidade e intenção do movimento. A técnica Graham foi revolucionária no que diz respeito à utilização do chão, utilizando-o plenamente e usando o desafio da gravidade como elemento expressivo. A técnica Limón (ou Humphrey-Limón) baseia-se no movimento natural e livre, no quotidiano e nas ações básicas humanas (como a locomoção), bem como na respiração, na ação da força da gravidade, na transferência e uso consciente do peso do corpo e na coordenação entre o corpo e a mente, valorizando a singularidade de cada corpo e o seu modo individual de expressão (Vieira, 2012; Fazenda, 2016). Merce Cunningham (1919-2009), apesar de valorizar o corpo como um todo, através da sua tridimensionalidade, romper com os cânones da perspetiva<sup>9</sup> e da hierarquia do espaço, e atribuir aos seus bailarinos e a todos os elementos intervenientes no espetáculo o mesmo estatuto, propõe um regresso à verticalidade, tão característica da TDC (Preston-Dunlop, 1995; Silva, 2010; Butterworth, 2012; Fazenda, 2012; Fazenda, 2016; Fernandes, 2018).

De acordo com a análise realizada por Billie Frances Lepczyk na obra de Cynthia Novack (1990), o contacto-improvisação de Steve Paxton (1939-) considera todas as superfícies

---

<sup>9</sup> ““Não há pontos fixos no espaço” é a célebre máxima de Albert Einstein que Cunningham costumava citar porque nela sustentava a sua conceção des-hierarquizada da dança” (Fazenda, 2016, p. 174).

e partes do corpo como potenciais instigadores de movimento, sendo que este se gera através da mudança e das transferências de peso entre os pontos de contacto dos corpos. Nesta técnica, o foco do bailarino deve estar na dualidade da sensação interior e exterior do corpo, desenvolvendo profundamente o seu sentido de *awareness*, de modo a propiciar um movimento contínuo, fluido, orgânico e com o menor esforço possível, através da consciência de partilha e constante contacto entre os dois corpos. Consequentemente, a condução do movimento muda repetidamente entre cada elemento, de uma forma leve e natural. No *contact improvisation* o corpo funciona como uma alavanca e, quanto maior for esta consciência interior do corpo, mais possibilidades o movimento tem, podendo-se introduzir mais risco, com grandes saltos, deslocações, projeções, transportes entre os corpos e quedas com o menor impacto possível. Para além disso, é fulcral aumentar a acuidade percetiva do espaço, uma vez que esta técnica o utiliza a 360°. Apesar do contacto-improvisação se destacar, principalmente, pelo trabalho a pares, também pode ser trabalhado individualmente, seguindo as mesmas premissas. A utilização do chão e a relação com a gravidade demonstram-se essenciais nesta técnica que procura libertar o corpo de formas pré-concebidas, disponibilizando certas ferramentas aos seus intérpretes, que permitam o desenvolvimento de competências específicas e próprias à construção de um corpo singular de movimento. Desta forma, o *contact improvisation* tenta revogar a ideia de ‘corpo ideal’, caracterizado pelo seu virtuosismo, apoiando o pensamento de que todos os corpos são considerados ideais e capazes de produzir movimento e dançar; corpos estes que têm um grande domínio sobre si próprios e pensam por si, caracterizando-se pela sua subjetividade, vitalidade e autenticidade (Foster, 2006; Silva, 2010; Silva, 2017; Fernandes, 2018).

Nos finais do século XX e início do século XXI, surgem técnicas com uma ‘nova’ perspetiva e abordagem ao treino em dança que, à semelhança do “(...) contacto-improvisação, não adotam um vocabulário ou terminologia específica nem uma estrutura de aula claramente estabelecida” (Fernandes, 2018, p. 24). Estas novas técnicas, comumente designadas como técnicas somáticas<sup>10</sup>, envolveram-se num processo contínuo de questionamento, reavaliação,

---

<sup>10</sup> Estas técnicas apresentaram como princípio fundador a unificação do corpo e da mente, procurando o equilíbrio do seu treino como um todo, o que, nas anteriores abordagens técnicas e artísticas se mostrava aparentemente separado (Vieira, 2015; Fernandes, 2018). Apesar de se comumente designar estas novas técnicas de técnicas somáticas, concorda-se com Fernandes (2018) quando este considera “(...) que todas as técnicas têm uma dimensão somática” (p. 228). Embora estas novas técnicas adotem uma clara e consciente reflexão sobre a interligação do corpo e da mente, acredita-se que este processo sempre existiu, ainda que de um modo inconsciente e sem organização e sistematização evidente e efetiva.

desconstrução e reconstrução das técnicas codificadas e desenvolveram o seu trabalho através da sensação, experimentação, consciência<sup>11</sup> interna do corpo e percepção do movimento, em detrimento de uma forma externa, priorizando o ‘como se faz’ em vez de ‘o que se faz’ (Silveira, 2009; Souza, 2012). Para além de enaltecerem o corpo pela sua singularidade, respeitando os seus limites anatómicos, estas técnicas englobavam, também, os aspetos cognitivos, simbólicos e afetivos, valorizando assim, o indivíduo enquanto pessoa, com história, experiências e memórias (Vieira, 2015). A técnica *release*, por exemplo, trabalha a relação entre a consciência do movimento e a sua ação (Diehl & Lampert, 2011), fazendo-se utilizar intimamente da imagética que se demonstra, para Franklin (2014), bastante benéfica no que diz respeito ao melhoramento do desempenho dos alunos. A *countertechnique* tem como objetivo dotar os seus intérpretes de competências que os possibilitem tornarem-se versáteis e altamente preparados para os desafios que lhes possam ser propostos. Através do treino desta técnica, o intérprete será, então, capaz de usar o peso do corpo e as suas transferências, e o equilíbrio/desequilíbrio ‘a seu favor’, conseguindo rápidas mudanças de direção e uma rápida resposta aos ‘problemas’ apresentados. Para além disso, a *countertechnique* respeita a estrutura anatómica do corpo e explora a sua relação com o espaço, desenvolvendo uma movimentação ‘livre de esforço’, e disponibilizando ferramentas que ajudam alunos e intérpretes não só a organizarem o corpo e a mente, como também a prevenir lesões e fadiga (Henderson, 2017; Fernandes, 2018). A técnica *gaga* fundamenta-se na consciência corporal, disponibilizando um conjunto de premissas e ferramentas que se adaptam a cada corpo. Foca-se na origem do movimento ao invés da sua forma, com o objetivo de “(...) que a técnica se adapte ao corpo e não o corpo à técnica” (Fernandes, 2018, p. 26), potenciando, deste modo, a singularidade de cada corpo. A TDC é caracterizada pelo uso da verticalidade como símbolo de ascensão e espiritualidade. Por outro lado, as TDCont. desvincularam-se desta verticalidade, descendo e descobrindo o solo, criando uma relação e ligação mais próximas com o chão, dançando com os pés descalços, e utilizando o chão e a gravidade como nunca antes tinham sido explorados, representando o corpo como real, concreto, sensível e humano. Esta revolução refletiu-se na adoção de novas posturas do corpo e na maior utilização do solo como suporte para o movimento (Batalha, 2004; Silva, 2010; Mendonça, 2013; Monteiro, 2016). O trabalho de chão, que começou a ser utilizado

---

<sup>11</sup> De acordo com Diehl e Lampert (2011), todas as técnicas somáticas acreditam que a *awareness* é a função mais importante do cérebro humano. Através desta consciência é possível observar, analisar e refletir o movimento, movimento este que não se foca no fim, mas sim no caminho que o leva até àquele fim.

sobretudo na técnica Graham, é a base do *flying low* que se concentra essencialmente na relação corpo-chão. Através do trabalho do corpo como um todo, da libertação de energia, do uso da respiração e da espiral, e da ativação do centro e das articulações, esta técnica permite que o corpo consiga atingir grandes velocidades e entrar e sair do chão de forma ‘fácil’, ágil e eficiente. Em adição à contribuição para a melhoria da técnica e para o aumento da capacidade expressiva, as técnicas somáticas auxiliam na prevenção de lesões<sup>12</sup>, uma vez que respeitam a estrutura e funções musculoesqueléticas do corpo e permitem um trabalho consciente, procurando compreender a génese do movimento (Strazzacappa, 2001; Silveira, 2009; Vieira, 2015; Fernandes, 2018).

O aparecimento destas novas técnicas está diretamente ligado à pesquisa e entendimento de um corpo único e singular, sendo que, ao longo do tempo, o pensamento foi-se modificando e a dança, que se tratava maioritariamente de observação e reprodução dos movimentos do professor, passou a ser uma dança de questionamento individual (Parra, 2009). Não obstante, apesar da existência de todas as TDCont. é fundamental salientar que, no que diz respeito ao Ensino de Dança, qualquer método e abordagem é válida, desde que se coadune com os princípios e objetivos das escolas, professores e alunos (Diehl & Lampert, 2011; Fernandes, 2018).

#### **4. O ENSINO DE DANÇA**

Atualmente, verifica-se a necessidade de atualizar e aproximar as práticas pedagógicas em contextos de formação do ensino de dança à realidade artística e profissional da criação coreográfica contemporânea (Marques & Xavier, 2013; Fernandes & Garcia, 2015; Delgado, 2017; Silva, 2017; Fernandes, 2018). Assim, torna-se necessária uma constante análise, reflexão e reconfiguração dos modelos pedagógicos, de forma a adequá-los “(...) ao contexto de uma prática artística caracterizada pela diversidade, abertura e permeabilidade a visões singulares e princípios idiossincráticos” (Silva, 2017, p. 2), numa tentativa de dissipar cada vez mais esta distância. Neste sentido, é essencial que as escolas garantam as ferramentas necessárias a aplicar no mercado de trabalho, promovendo um ensino direcionado para a

---

<sup>12</sup> “Although somatic movement methods work well in treating injuries or as therapies, their potential for teaching artistic development in dance as well as self–development should not be underestimated” (Diehl & Lampert, 2011, pp. 137-138).

singularidade de cada aluno através de abordagens multifacetadas das TDCont., de modo a não só os alunos serem capazes de explorar e perceber o seu corpo em constante mutação, mas também a “(...) formar bailarinos/intérpretes menos formatados em termos do estilo de movimento e linguagens, mas mais versáteis e polivalentes, seja em termos de execução, interpretação e/ou criatividade” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 54). Para isto, é fundamental que os alunos contactem com diferentes aprendizagens, experiências e realidades, para que possam descobrir e escolher o percurso mais adequado às suas características pessoais e aos seus objetivos artísticos e profissionais (Fernandes & Garcia, 2015; Fernandes, 2018), tornando-se, portanto, fulcral por parte das instituições de ensino e respetivos professores, a curiosidade, o espírito de inovação, a ‘abertura ao mundo’ e a experimentação. Não obstante, de acordo com Hughes (2011), Butterworth (2012) e Fernandes (2018), ainda existe uma tendência, por parte das escolas de Ensino Artístico Especializado, de se aliarem fundamentalmente às TDCont. formalmente estruturadas, havendo uma certa dificuldade de mudança ou experimentação de outras abordagens, sendo as TDCont. em mutação mais referidas por professores que lecionam nos CPIDC ou nas Licenciaturas em Dança (talvez por estes deterem “(...) uma experiência profissional mais eclética (...) [e manterem] uma grande proximidade com a atualidade das práticas e das diferentes formas de ver a dança e o corpo” (Fernandes, 2018, p. 219)), dando a ideia de que as escolas parecem estimar o apoio num método formal na formação base em dança. Apesar disso, e de acordo com Diehl e Lampert (2011) qualquer abordagem é válida, sendo fundamental, ao longo de todo o percurso académico e profissional do aluno/intérprete, a articulação e a valorização de qualquer prática no que concerne o ao ensino das TDCont., uma vez que se coaduna com a contemporaneidade em Portugal (Fernandes, 2018).

Apesar de se apoiarem em princípios base transversais, as TDCont. podem apresentar-se e serem abordadas e expostas a partir de diferentes métodos (Diehl & Lampert, 2011), formatos e estratégias pedagógicas que são variáveis não só em função da evolução das conceções coreográficas, mas também e essencialmente “(...) das ecléticas visões dos profissionais de ensino (...) [acerca] do mundo, do corpo e da arte” (Fernandes, 2018, p. 77), bem como das suas experiências profissionais e artísticas, e dos objetivos de cada escola.

Dancers carry in their bodies an acquired technical capacity according to the styles in which they were trained. (...) Over and above the learned technical style is the personal style of each dancer. It is a mixture of many ingredients some of bodily origin and some of personality, some of understanding. Dancers are known for their uniqueness, for what they offer the dance beyond good dancing. (Preston-Dunlop, 2014, p.71)

Quanto aos elementos que podem contribuir para a formação do intérprete de dança contemporânea, os coreógrafos referem a formação em diferentes tipos de técnicas de dança, bem como diferentes técnicas de improvisação, disciplinas criativas (como a composição coreográfica) e, porventura, noutras áreas que envolvam o corpo (Xavier, 2017). Deste modo, para além de métodos e abordagens diversificados, o treino em dança deve equacionar não só as capacidades psicomotoras, mas também cognitivas, afetivas e artísticas, potenciando um corpo eficaz e eficiente, bem como um movimento articulado com o pensamento, capaz de comunicar (Fernandes, 2018). Deste modo, é possível disponibilizar ingredientes aos alunos para que se tornem intérpretes versáteis e encontrem o seu movimento singular e autêntico, até porque a dança é “Hoje, como sempre, a procura da autenticidade do corpo” (Tércio, 2005, p. 16).

#### **4.1. O PROFESSOR DE DANÇA**

De acordo com Batalha (2004), para além das qualidades humanas e artísticas, um professor de dança deve ser um bom educador. Um bom intérprete não é necessariamente um bom professor (Kassing & Jay, 2003) e infelizmente, existem muitos deles que começam a ensinar sem antes obterem formação e conhecimento no âmbito pedagógico (Gibbons, 2007) e validarem a sua prática pedagógica através do pensamento e questionamento entre o método e o conteúdo. Assim, é impererterível proporcionar um ensino das técnicas de dança “(...) que se apresente bem fundamentado metodologicamente, transmitido por profissionais acreditados, com competências artísticas, técnicas, metodológicas e pedagógicas, para além de outras que lhes permitam articular os seus saberes específicos com o contexto educativo em que se inserem” (Almeida, 2006, p. 19). Deste modo, é essencial que o professor de dança alargue os

seus conhecimentos a nível académico, de investigação e reflexão<sup>13</sup>, mas também que possua uma participação ativa enquanto artista (Fernandes, 2018).

Da mesma forma que as experiências e as formações dos professores de TDCont. se demonstram diversificadas, também as suas práticas pedagógicas o são (Fernandes, 2018). Portanto, e de acordo com Diehl e Lampert (2011) e Fernandes (2018), há que considerar a influência do percurso académico e profissional, e as preferências pessoais de cada professor, valorizando a sua singularidade, para compreender o seu posicionamento dentro da disciplina e analisar o desenvolvimento do seu método. Esta autonomia oferecida ao professor demonstra-se fundamental no ensino das TDCont. na contemporaneidade, uma vez que reflete a pluralidade de valências que caracterizam esta área (Fernandes, 2014; Fernandes & Garcia, 2015).

O que se procura hoje em dia na dança contemporânea, poderá não ser o que se pretende dos seus intérpretes no futuro (Fernandes, 2018), logo, parece também ser importante que os professores entendam a sua incompletude, apostando na autoformação e mantendo uma constante atualização das práticas, promovendo, desta forma, uma reformulação e readaptação do processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades (Batalha, 2007). Assim sendo, é importante que a formação de professores, na atualidade, considere os métodos e estratégias adotadas como reflexo das práticas anteriores, mas também pense a dança de uma forma atual, transportando e acompanhando a inovação e a dinâmica artística e pedagógica contemporânea (Fernandes, 2018).

## **4.2. A ESTRUTURA DAS AULAS**

A aula pode ser definida como um evento orientado e planeado pelo professor (Gibbons, 2007) onde o aluno/profissional aprende, desenvolve e consolida o trabalho técnico e artístico e que o prepara para o trabalho que tem de ser realizado (...) (Preston-Dunlop, 1995; Buckroyd, 2000). (Fernandes, 2018, p. 6)

---

<sup>13</sup> Fazendo-se utilizar, por exemplo, da metodologia qualitativa de investigação-ação, a qual se abordará no capítulo III deste documento.

Apesar de as aulas respeitarem “(...) um fundamento, uma filosofia e uma estética, nenhuma delas apresenta a mesma estrutura, mas todas elas apresentam uma lógica sequencial (...)” (Fernandes & Garcia, 2015, p. 49), de modo a treinar o corpo da forma que o professor considera mais adequada em função dos objetivos estipulados pelo mesmo. Tal como o universo das TDCont. é eclético, também os métodos utilizados o são e, igualmente, também as estruturas das aulas podem diferir de professor para professor e até de aula para aula (Fernandes, 2018). Esta estrutura, à semelhança da metodologia, estilo e linguagem utilizados nas aulas, também é certamente influenciada pelo percurso e experiências de cada professor (Diehl & Lampert, 2011). Não obstante, geralmente, as aulas centram-se no trabalho de chão, centro e deslocações pelo espaço, respeitando processos de transmissão, correção e repetição. Para além disso, e igualmente importantes, fazem parte da estrutura da aula o aquecimento e o alongamento/relaxamento, que introduzem e finalizam as aulas, e a condição física que ajuda não só à aquisição de competências para a realização de movimentos fisicamente mais exigentes, como também à prevenção de lesões (Fernandes, 2018).

#### **4.3. O ENSINO-APRENDIZAGEM NA FASE FINAL DA ADOLESCÊNCIA**

Ao longo da adolescência, os aspetos físicos e psicológicos estão em constante mudança e é essencial que tanto os pais, como os professores e até os alunos eles próprios tenham consciência dessas mudanças e as necessidades que delas advêm (IADMS, 2000). “É na adolescência que homens e mulheres ‘aprendem definitivamente as técnicas do corpo’” (Fazenda, 2012, p. 62) e é nesta fase, em particular dos 15 aos 18 anos de idade, que os corpos (bem como as personalidades) podem sofrer as modificações mais drásticas (Fernandes, 2018), o que pode refletir a heterogeneidade apresentada nas turmas do 2ºano de dança do BEP. Devido a essas mudanças, é muito provável que os alunos tenham crises de identidade, se sintam frágeis, percam confiança e auto-estima e, portanto, os pais e os professores detêm um papel fundamental no que diz respeito a promover perspetivas positivas aos alunos (IADMS, 2000), exercendo igualmente uma enorme influência no desenvolvimento dos seus pensamentos e personalidades (Foucault, 2013). Também a dança representa um importante instrumento no desenvolvimento geral dos adolescentes, até porque com “(...) both the movement itself and the contexts in which it occurs, we learn more about who we are and about the possibilities for knowingly shaping our lives” (Novack, 1990, p. 8).

O ensino-aprendizagem deve ter em consideração as faixas etárias dos alunos e as suas capacidades e, de acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), a adolescência pode ser dividida em três fases: inicial (dos 11 aos 14 anos), intermédia (dos 13 aos 16 anos) e final (dos 15 aos 21 anos), o que posiciona os alunos das turmas deste estágio na fase final da adolescência. De acordo com Tavares et al. (2007) e Krasnow e Wilmerding (2015), é nesta última fase que o adolescente desenvolve uma nova auto-perceção e começa a definir mais solidamente a sua identidade, fortalecendo a sua maturidade e descobrindo novas responsabilidades perante a sociedade. Para além disso, amplifica o seu relacionamento interpessoal, aproximando-se dos amigos ou grupos de pares e mostrando mais independência em relação aos pais.

Se os candidatos que integram estes sistemas de ensino profissional (...) são tendencialmente heterogéneos, as práticas adotadas devem também ser ponderadas em função disso. (...) é aqui que entram de forma muito mais assertiva aquilo que definimos como técnicas de dança contemporânea em mutação, onde o universo de cada professor pode ter como base qualquer técnica de dança, mas que deverá procurar muito mais esta necessidade de experienciar linguagens, garantindo que é a técnica que se adapta ao corpo e não o corpo que se adapta à técnica. (Fernandes, 2018, p. 251)

Deste modo, além de se procurar a solidez, fluidez e eficácia motora, existe, neste ciclo de estudos, um olhar muito mais focado para a autonomia, o pensamento individual e a procura da singularidade de cada corpo, estimulando as potencialidades individuais do aluno. Parece ser importante a ampliação máxima da aptidão física e consciência corporal dos alunos, permitindo ao corpo um verdadeiro entendimento de todos os princípios das TDCont. e capacitando-o de uma fácil adaptação a qualquer tipo de linguagem. É importante dar ênfase ao fraseamento, através de exercícios mais longos ou até mesmo de coreografias, bem como a aprendizagem de repertórios e o trabalho de improvisação – o contacto-improvisação demonstra-se como uma técnica interessante e importante no desenvolvimento da escuta do próprio corpo e dos seus pares, estabelecendo uma relação entre os corpos (Fernandes, 2018). Assim, esta fase caracteriza-se pela aliança das capacidades analíticas e críticas “(...) a um forte domínio do

corpo performativo, que se move de diferentes maneiras, afirmando-se a partir das suas particularidades” (Fernandes, 2018, p. 184).

## CAPÍTULO III

---

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. METODOLOGIA QUALITATIVA

##### 1.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo Dickson, Kean e Andersen (1973), citados por Estrela (1994) em *Relevance in Teacher Education*, os professores devem adquirir conhecimentos teóricos acerca da investigação e técnicas de avaliação, e adotar uma atitude experimental, de modo a encontrarem os procedimentos que mais se adequam às suas personalidades e que consideram mais eficazes para a prática da sua função. Neste seguimento,

(...) sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de se proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta (...) (Coutinho et al., 2009, p. 356)

Assim, do ponto de vista metodológico, a presente investigação classifica-se como Investigação-Ação, uma modalidade de investigação qualitativa, considerada a “(...) metodologia do professor como investigador” (Latorre citado por Coutinho et al., 2009, p. 358), valorizando a prática educativa e a reflexão. A Investigação-Ação é também considerada uma forma de ensino e não somente uma metodologia (Coutinho et al., 2009), sendo que o seu foco incide na análise crítica, sistemática e aprofundada da prática, intervindo nessa mesma prática e introduzindo alterações, contribuindo positivamente para a solução de problemas reais, sempre em parceria e colaboração entre investigador-participantes (Coutinho et al., 2009; Somekh, 2006; Sousa & Baptista, 2011). Na Investigação-Ação, o professor deve, portanto,

recolher continuamente informações sobre a sua prática, no sentido de refletir e a modificar conforme as necessidades, numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão<sup>14</sup>.

**FIGURA 1 – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM ESPIRAL**

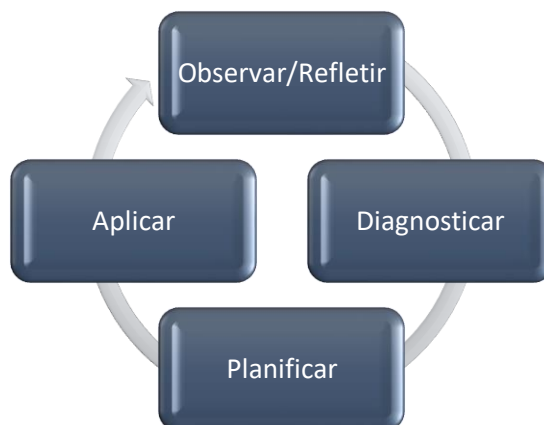


Figura 1 - Processo de Investigação em Espiral

Conclui-se, então, que a Investigação-Ação “(...) helps educators be more effective at what they care most about - their teaching and the development of their students” (Sagor, 2000, p. 3).

## **2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

### **2.1. OBSERVAÇÃO**

O fenómeno pedagógico só poderá ser assimilado através de uma observação intensa e rigorosa, uma vez que é pela observação que o professor consegue identificar o problema, escolher as estratégias metodológicas e pedagógicas que melhor se adequam a cada situação educativa e aferir os resultados desencadeados por essas mesmas estratégias (Estrela, 1994). Apesar da Observação Estruturada ser efetivamente uma etapa do estágio, a observação manteve-se presente de forma constante em todas as outras fases, ainda que assumindo diferentes caracteres. Na fase da Observação Estruturada, empregou-se a observação obstrutiva (Bola, 2019), na qual “O investigador observa o fenómeno do ‘lado de fora’, não participa no

---

<sup>14</sup> Ver Figura 1.

decorrer das ações relacionadas com o mesmo – é um ‘actor externo’” (Sousa & Baptista, 2009, p. 89). Na fase da Participação Acompanhada, recorreu-se tanto à observação obstrutiva – no momento de atuação da professora cooperante – como à observação participante – no momento de leção da professora estagiária. Angrosino (2012) citado por Coutinho (2018), define observação participante como a circunstância em que “(...) o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa (...) (p. 138). Na fase seguinte, a da Lecionação Autónoma, imperou a observação participante. Assim sendo, neste estágio, foi utilizada a técnica de observação a partir de três instrumentos: a Grelha de Observação, o Diário de Bordo e o Registo de Vídeo.

### **2.1.1. GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a grelha de observação e o diário de bordo<sup>15</sup> “(...) são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar dados de observação” (p. 88).

A grelha de observação foi um instrumento fundamental usado na fase da Observação Estruturada, que permitiu a obtenção de elementos e reflexões que apoiaram o desenvolvimento das outras fases do estágio. Numa primeira etapa da Observação Estruturada, classifica-se a intervenção como observação não estruturada, uma vez que não se definiu concretamente os itens a observar, porque o objetivo seria registar o máximo de informações possíveis no diário de bordo. Numa segunda etapa, de acordo com as informações previamente anotadas e com os objetivos do estágio, foi elaborada uma grelha de observação<sup>16</sup>, de modo a auxiliar a professora estagiária a organizar o material. Aqui, já se considera a intervenção de dimensão estruturada e sistemática (Coutinho, 2014; Coutinho, 2018).

### **2.1.2. DIÁRIO DE BORDO**

Os diários de bordo são “(...) Coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89), que auxiliam a memória do professor quando este estiver a registar com mais detalhe o que observou (Carmo & Ferreira, 2008). Na Investigação-Ação, é primordial “(...) a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a

---

<sup>15</sup> Ver ponto 2.1.2.

<sup>16</sup> Ver Apêndice I.

planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2014, p. 364), e o diário de bordo foi um instrumento crucial para que isso pudesse acontecer. A prática pedagógica nem sempre consegue agregar a escrita em simultâneo, e o diário de bordo proporcionou o registo e a transcrição dos acontecimentos que ficavam registados na memória. Por se materializar num documento escrito, o diário de bordo apresentava, ainda, a mais valia de permitir uma análise recorrente.

### **2.1.3. REGISTO DE VÍDEO**

“(…) para além do papel e lápis, o gravador áudio e/ou a câmara de vídeo podem constituir preciosas ferramentas ao serviço do investigador” (Coutinho, 2014, p. 106). O vídeo foi um instrumento essencial para a recolha e análise de dados, uma vez que possibilitou uma observação externa da intervenção e uma revisão dos acontecimentos, gerando novas análises e reflexões. Para se poder realizar este registo, foi entregue a cada aluno uma declaração de autorização de cedência dos direitos de imagem a preencher pelos respetivos encarregados de educação<sup>17</sup>.

Todos estes instrumentos permitiram um melhor acompanhamento individual e geral dos alunos, de modo a que a lecionação acontecesse de forma plena e a que os objetivos estabelecidos fossem concretizados.

## **3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

No ensino de dança, é fundamental considerar vários fatores: “The age and grade level of students; the length of the dance unit; the physical, cognitive, social, and affective characteristics of students; and the demands for informal and formal performances impact dance instructional blocks” (Meyer, 2010, p. 25). O estágio foi realizado com as duas turmas que constituem o 2º ano (equivalente ao 11º ano) do CPIDC do BEP, na disciplina de TDCCont. Propôs-se trabalhar com estas turmas porque, de acordo com o programa de técnica de dança moderna/contemporânea do BEP, estes alunos já detêm as bases necessárias à realização de um trabalho mais consciente e já possuem algum vocabulário passível de ser manipulado, bem como alguma maturidade física e mental que possibilitaria uma boa aplicação da proposta.

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice II.

Ambas as turmas se apresentam como heterogéneas em termos técnicos, artísticos, criativos e emocionais, tendo sido portanto, essencial, a criação de estratégias que permitissem um desenvolvimento equilibrado de todos os elementos, bem como a valorização das capacidades individuais dos alunos e do seu *background*, de modo a “ (...) fomentar um ensino direcionado para a singularidade de cada aluno, ao invés de uma tentativa de os moldar, igualmente, a uma estética específica” (Fernandes, 2018, p. 2).

### **3.1. Turma D1**

A turma D1 é formada por 15 elementos (um do sexo masculino e catorze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Apesar de todos já terem experiência em estilos de dança diversificados, adquirida de formas variadas, a maior parte da turma só iniciou a sua efetiva formação em dança no ano letivo anterior (2018/2019). Para além disso, nem todos os alunos tinham já tido contacto com as TDCont. antes de iniciarem os seus estudos no BEP.

### **3.2. Turma D2**

A turma D2 é formada por 15 elementos (um do sexo masculino e catorze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Tal como a turma D1, todos os alunos já tinham experiência em estilos de dança diversificados, adquirida de formas variadas, à exceção do elemento masculino que nunca contactou com a dança antes de ter integrado o BEP. A maior parte dos alunos, em correspondência com a turma D1, só iniciou a sua efetiva formação em dança no ano letivo anterior (2018/2019). Para além disso, nem todos os alunos tinham já tido contacto com as TDCont. antes de iniciarem os seus estudos no BEP.

## **4. PLANO DE AÇÃO E CALENDARIZAÇÃO**

Segundo o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança e o Regulamento do Estágio respetivo, o estágio pressupõe uma carga horária mínima de 60h, dividindo-se em quatro módulos: Observação Estruturada (8h); Participação Acompanhada (8h); Lecionação Autónoma (40h); Colaboração em Outras Atividades (4h). A estrutura do estágio foi definida a fim de dar cumprimento aos termos dos Regulamentos supracitados, sempre em estreita relação com o plano de estudos do BEP e o seu programa de TDCont. para o 2º ano de trabalho. O estágio decorreu no 2º período escolar do ano letivo de 2019/2020 (6 de Janeiro a 12 de Março).

Devido à conjuntura atual<sup>18</sup> do país e do mundo, o estágio terminou duas semanas mais cedo que o previsto, tendo, por isso, sido cumpridas 53h30m das 60h estipuladas. Por uma questão de organização da escola cooperante, não foi possível assumir a lecionação das restantes horas em formato virtual.

#### 4.1. Observação Estruturada<sup>19</sup>

Na fase da Observação Estruturada, observaram-se 6 aulas de TDCont. da professora cooperante Elisabete Magalhães (3 aulas de cada turma), com o objetivo de conhecer a estrutura da aula, os conteúdos lecionados e o estilo/linguagem dominante, identificar as bases, estratégias e ferramentas metodológicas/pedagógicas aplicadas em aula, diagnosticar as competências do grupo-alvo, e perceber a relação professora/aluno estabelecida. Tudo isto com o fim de entender o tipo de ensino-aprendizagem instituído, de modo a ser possível traçar estratégias e objetivos para as outras fases, de acordo com as informações obtidas e os objetivos definidos para o estágio. Note-se que esta fase aconteceu em simultâneo com a Lecionação Autónoma.

**TABELA 3 – CALENDARIZAÇÃO DA FASE DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA**

<b>TURMA</b>	<b>AULA</b>	<b>PROFESSORA</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
D1	TDCont.	Elisabete Magalhães	10/01/2020	90m
			17/01/2020	
			31/01/2020	
4h30m				
D2	TDCont.	Elisabete Magalhães	8/01/2020	90m
			15/01/2020	
			29/01/2020	
4h30m				
<b>TOTAL: 9h</b>				

Tabela 3 - Calendarização da Fase de Observação Estruturada

<sup>18</sup> A 2 de março de 2020 foi confirmado o primeiro caso de Covid-19 em Portugal.

<sup>19</sup> Ver Tabela 3.

#### 4.2. Participação Acompanhada<sup>20</sup>

A fase da Participação Acompanhada aconteceu também nas aulas de TDCont. da professora cooperante Elisabete Magalhães. Esta fase decorreu, à semelhança da anterior, ao mesmo tempo que a Lecionação Autónoma. Para além dos objetivos do estágio já citados, nesta fase pretendeu-se:

- Manter um constante contacto e comunicação com a professora cooperante, de modo a obter feedback recorrente;
- Estabelecer uma relação próxima e de confiança com os alunos, procurando conhecê-los de uma forma mais profunda;
- Centrar o trabalho em problemáticas aferidas e consideradas fundamentais por ambas as professoras;
- Encontrar estratégias positivas em termos metodológicos e pedagógicos, de modo a solucionar as problemáticas verificadas;
- Dar a experienciar variadas possibilidades de movimentação;
- Manter os alunos motivados.

**TABELA 4 – CALENDARIZAÇÃO DA FASE DE PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA**

<b>TURMA</b>	<b>AULA</b>	<b>PROFESSORA</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
D1	TDCont.	Elisabete Magalhães	6/03/2020	90m
1h30m				
D2	TDCont.	Elisabete Magalhães	4/03/2020	90m
			11/03/2020	
3h				
D1+D2	TDCont.	Elisabete Magalhães	3/03/2020	90m
			10/03/2020	
3h				
<b>TOTAL: 7h30m</b>				

Tabela 4 - Calendarização da Fase de Participação Acompanhada

<sup>20</sup> Ver Tabela 4.

### 4.3. Lecionação Autónoma<sup>21</sup>

Na fase da Lecionação Autónoma procurou-se desenvolver e articular de forma ativa, progressiva e evolutiva, todos os pontos e objetivos já referidos. Apesar de ter uma estrutura flexível, a aula era constituída, maioritariamente, pelo aquecimento (onde se incluía o trabalho de condição física), deslocações *across the floor* com diferentes apoios, exercícios de trabalho de chão, saltos, *phrasing*<sup>22</sup> e terminava com o alongamento e relaxamento.

**TABELA 5 – CALENDARIZAÇÃO DA FASE DE LECIONAÇÃO AUTÓNOMA**

TURMA	AULA	PROFESSORA	DATA	DURAÇÃO
D1	TDCont.	Raquel Santos	6/01/2020	90m
			9/01/2020	
			20/01/2020	
			27/01/2020	
			30/01/2020	
			3/02/2020	
			6/02/2020	
			2/03/2020	
			5/03/2020	
			12/03/2020	
15h				
D2	TDCont.	Raquel Santos	6/01/2020	90m
			9/01/2020	
			20/01/2020	
			27/01/2020	
			30/01/2020	
			3/02/2020	
			6/02/2020	
			2/03/2020	
			5/03/2020	

<sup>21</sup> Ver Tabela 5.

<sup>22</sup> O fraseamento diz respeito à articulação clara, fluída, lógica e encadeada do discurso. Cvejic (2015) afirma que o *phrasing* “(...) presupposes an organic arch form, with a beginning, development, and climax in middle and end, arising from organic distribution of energy, often manifested in breathing and contraction-release.” (p. 127). No mesmo seguimento, “Preston-Dunlop (1995) e Lewis (1999) referem que o fraseamento é a sucessão de dois ou mais movimentos consecutivos e que se relacionam com o processo de execução” (Fernandes, 2018, p. 16).

			12/03/2020	
15h				
D1+D2	TDCont.	Raquel Santos	13/01/2020	90m
			9/03/2020	
3h				
<b>TOTAL: 33h</b>				

Tabela 5 - Calendarização da Fase de Lecionação Autónoma

#### 4.4. Outras Atividades<sup>23</sup>

As 4h das Outras Atividades foram destinadas à avaliação e classificação dos alunos, e respetivas reuniões de lançamento de notas.

**TABELA 6 – CALENDARIZAÇÃO DA FASE DE OUTRAS ATIVIDADES**

<b>TURMA</b>	<b>AULA</b>	<b>PROFESSORA</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
D1 e D2	TDCont.	Raquel Santos	13/03/2020	120m
			6/04/2020	
<b>TOTAL: 4h</b>				

Tabela 6 - Calendarização da Fase de Outras Atividades

---

<sup>23</sup> Ver Tabela 6.

## CAPÍTULO IV

---

### ESTÁGIO

#### 1. DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

##### 1.1. OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

No período referente à Observação Estruturada é de destacar, em primeiro lugar, que este foi intercalado com a Lecionação Autónoma. Durante este período, foi fundamental o apoio do diário de bordo, de forma a ser possível contextualizar as duas turmas onde decorreu o estágio. Por um lado, foi possível caracterizar e avaliar o seu desempenho global, ao nível do seu desempenho técnico e artístico; por outro lado, ir identificando dificuldades, de forma a estruturar e sistematizar as aulas de Participação Acompanhada e Lecionação Autónoma. Desta forma, foi possível intervir de forma mais consciente e regular nas fases anteriormente identificadas, estruturando semanalmente as aulas a lecionar. A Observação Estruturada permitiu, igualmente, caracterizar a estrutura das aulas de TDCont. lecionadas pela professora cooperante, identificando o estilo e linguagem, método, estratégias e ferramentas de lecionação, bem como interação pedagógica com os alunos. Desde logo se aferiu que, estes alunos apresentavam uma grande heterogeneidade técnica e artística. A este propósito é de realçar, em consonância com a definição de intérprete de dança contemporânea apresentada no Enquadramento Teórico, que esta característica pode ser considerada uma mais valia no âmbito da dança contemporânea na contemporaneidade, visto que se valoriza a singularidade do mesmo, dada a diversidade de abordagens na dança teatral na atualidade. No entanto, observou-se, também, que dentro de uma mesma turma, os alunos apresentavam níveis técnicos, artísticos e de progressão bastante diferentes, o que se tornou bastante difícil de gerir, principalmente nas fases de Participação Acompanhada e de Lecionação Autónoma. Conclui-se assim, a este respeito que, a heterogeneidade no âmbito da formação pode ser uma mais valia para o futuro de cada aluno, todavia constitui uma variável difícil de gerir dentro de uma aula de técnicas de dança. Por isso, cabe a cada professor encontrar estratégias criativas para que a rentabilidade das aulas possa ser melhorada e os conteúdos possam ser incorporados em função da singularidade de cada aluno.

### 1.1.1. Turma D1

No que concerne à caracterização da turma D1, apontaram-se várias dificuldades no que diz respeito à consciencialização corporal, particularmente no **alinhamento do corpo** e à definição das posições dos pés (especificamente na posição em paralelo). No que toca à **utilização dos pés**, os alunos tendiam ou a ‘esquecê-los’ por completo ou a utilizá-los constantemente esticados ou fletidos durante toda a aula, tensionando o movimento e dificultando o seu alongamento. Para além disso, constatou-se pouca consciência na utilização do movimento dos pés ‘a favor’ do movimento total do corpo, que lhes facilitaria a aplicação e ajuste das suas potencialidades conforme o necessário. A este propósito, apresentavam também algumas dificuldades na sua utilização pelo chão e na sua correta articulação.

Numa outra perspetiva, aferiu-se que havia carência de **força e resistência abdominal** o que, por consequência, resultava num constante relaxamento e ‘abertura’ do centro, prejudicando o equilíbrio e toda a postura e alinhamento. Assim, os alunos tendiam a contrair demasiado e a utilizarem músculos e movimentos ‘extra’ desnecessários para a realização de certos movimentos, evidenciado principalmente na realização dos abdominais e em movimentos mais acrobáticos, como por exemplo, nos rolamentos pelo pescoço.

Observou-se também, alguma falta de **força e consciência dos braços**. A este respeito destaca-se a dificuldade na execução de flexões de braços e, por seu turno, em suportar o seu próprio peso em cima dos membros superiores. Constatou-se assim, dificuldades na compreensão sobre a utilização dos membros superiores a ‘seu favor’, como se verificou em exercícios que implicavam rotações em espiral<sup>24</sup>, onde recorriam erradamente à utilização de extremos de força (ou demasiada tensão, ou demasiado relaxamento). Para além disso, também foi perceptível dificuldades ao nível do alinhamento dos braços em relação ao tronco. As **mãos** encontravam-se, de um modo geral, esquecidas. Os alunos tendiam a contrair bastante os dedos, o que comprova a constante e demasiada tensão muscular desnecessária. Para além disso, tal como os pés, tinham dificuldade na sua correta utilização no chão. Apresentavam, também, uma desajustada **distribuição do peso**, principalmente no trabalho de chão, o que prejudicava as **transferências de peso** de uma parte do corpo para outra, impossibilitando uma boa concretização do movimento. Em suma, os alunos executavam os movimentos com demasiado

---

<sup>24</sup> A *spiral* caracteriza-se pela oposição máxima do tronco à parte inferior do corpo, onde a energia é canalizada para cima enquanto o tronco gira sobre o seu eixo (Preston-Dunlop, 1995).

peso, com falta de agilidade, organicidade, **suspensão<sup>25</sup> e respiração**. Neste sentido, considera-se fundamental um maior trabalho ao nível do alongamento do corpo e na precisão na execução do movimento (particularmente no seu trajeto), levando-o ao máximo da sua potencialidade.

### 1.1.2. Turma D2

Em relação à turma D2, as observações foram bastante idênticas. A definição da **posição em paralelo** demonstrou-se uma problemática, prejudicando o **alinhamento corporal**. Os alunos manifestaram dificuldades na utilização correta e conveniente de toda a potencialidade dos **pés**, muito evidente no trabalho de chão. Para além disso, evidenciavam também pouco controlo na utilização das pernas, particularmente no alongamento posterior das pernas e pés, algo que prejudicava a precisão na execução do movimento.

Foi notório a falta de **força abdominal** e, conseqüentemente fraco controlo do **centro**. Isto originava também descontrolo da pélvis e um desequilíbrio generalizado na realização dos exercícios. Em consequência, utilizavam força e energia ‘desnecessárias’ para a realização de determinados movimentos, nomeadamente na utilização do pescoço para levantarem o tronco do chão, por exemplo. Para além disso, não conseguiam gerir o aumento da complexidade e/ou velocidade de certas sequências, precipitando-se e perdendo o controlo do corpo e respetiva ação. Demonstravam, também, falta de **força e controlo dos braços**. Tinham claras dificuldades em suportar o seu próprio peso principalmente nas posições em *upside down*. Por seu turno, dificultava a consciência de como utilizar os braços ‘a favor’ do movimento. A título de exemplo é possível evidenciar, a este propósito, a colocação dos braços desalinhados em relação ao tronco, tal como a excessiva tensão dos ombros. No que diz respeito à utilização do **apoio das mãos no chão**, os alunos praticamente nunca alongavam por completo toda a palma no chão, fazendo-se utilizar apenas do apoio dos dedos, o que não facilitava a execução dos movimentos. Além disso, tinham tendência para virar as mãos ou para fora ou para dentro, quando o aconselhável seria mantê-las numa direção frontal.

Constatou-se que os alunos necessitavam de ganhar mais **consciência corporal**, particularmente no fortalecimento da musculatura da **coluna vertebral** e na sua correta articulação. Neste sentido, apresentavam alguma falta de força nas costas e o tronco e o pescoço encontravam-se quase sempre muito tensos. Assim, a dificuldade de relaxamento da parte

---

<sup>25</sup> “The moment when the body is airborne, when the body resists the pull of gravity; a key sensation in Humphrey and Limón technique” (Preston-Dunlop, 1995, p. 276).

superior do corpo e a dificuldade na consciência de que o mesmo age num coletivo, prejudicava a continuidade do movimento. Esta turma, particularmente, tinha tendência em ‘cortar’ quase sempre o movimento, executando interruptamente o seu trajeto. O alinhamento do corpo precisava de ser corrigido, visto que, por exemplo, no início dos exercícios o peso do corpo encontrava-se demasiado atrás (fazendo com que se atrasassem no movimento), os ombros descaídos e o centro relaxado. A **distribuição do peso** e o **controlo da gravidade** demonstraram-se também uma problemática, bem como o correto uso da **respiração** e a realização das **suspensões** e **oposições**. Genericamente, esta turma necessitava de maior *motion*<sup>26</sup> e de saber aproveitar o *momentum*<sup>27</sup> do movimento. Precisavam de tornar o seu movimento mais orgânico, fluido e ‘fácil’, não só aos olhos do público, mas também para si mesmos.

Dois pontos transversais a ambas as turmas são a **consciência de grupo e do espaço**. Para além disso, considerou-se fundamental ampliar a noção de grupo, pois em muitos casos, agiam de forma individual e não num coletivo tão presente na prática de dança. Em relação com o anteriormente referido, e de forma antagónica, constatou-se também dificuldades ao nível da autonomia na organização individual no espaço (que tinha dimensões consideráveis), que lhes poderia proporcionar uma execução do exercício na sua máxima amplitude. Ainda sobre a organização espacial, era bastante evidente a tendência para manterem sempre os mesmos lugares em todos os exercícios.

Esta fase do estágio foi também fundamental para perceber a dinâmica e estrutura das aulas. Assim, a aula de TDCont. continha em média entre 5 a 8 exercícios, de diferentes durações e com uma notória interligação entre todos eles. Apesar de serem abordados vários conteúdos em todas as aulas, cada grupo de aulas detinha um conjunto de objetivos específicos. Os exercícios eram maioritariamente lecionados no centro e em deslocações, recorrendo algumas vezes ao trabalho no chão. Apesar de incluir várias qualidades de movimento, de um modo geral prevalecia uma dinâmica leve, suspensa e flexível. A escolha musical demonstrou-se bastante apelativa aos alunos, uma vez que eram utilizadas, além de outras, algumas músicas

---

<sup>26</sup> Encadeamento lógico e orgânico do movimento no espaço e no tempo (Preston-Dunlop, 1995).

<sup>27</sup> “Find the momentum to help you get out of there into the next” (Preston-Dunlop, 1995, p. 272).

com as quais os alunos se identificavam e ouviam regularmente. As músicas eram bastante diversificadas a nível de instrumentos, dinâmicas e compassos.

Apesar de existir um Programa da Disciplina, subsiste uma grande liberdade do professor, disponibilizada pela instituição, na abordagem dos conteúdos e à linguagem utilizada. Percebeu-se que a professora cooperante valorizava a insistência na consciência interna e na realização de uma movimentação mais lenta para o efeito.

'Watching and doing' should be the predominant strategy in teaching, and verbal instruction should be secondary (...) After the initial attempts at the movement task, dance training involves considerable repetition. It is at this stage that verbal input can be an important factor in the learning process. (Wilmerding & Krasnow, 2009, s.p.)

Numa primeira abordagem à explicação dos conteúdos, a professora executava os exercícios, sem grandes apontamentos à especificidade dos movimentos e das dinâmicas. Só depois de algumas repetições por parte dos alunos é que se debruçava sobre as dúvidas e dificuldades. Não obstante, muitas vezes recorria à explicação verbal em vez de uma experimentação prática; algo que funcionava, uma vez que os alunos já estavam familiarizados com a linguagem da professora. Por vezes, recorria a imagens e sensações para uma melhor perceção de um certo conteúdo ou movimento. No entanto, nem sempre estas ferramentas se demonstravam eficazes para todos os alunos, uma vez que nem todos compreendiam da mesma forma. Mais uma vez, a diversidade e heterogeneidade dos alunos, tal como já referido, pode ser considerado um enorme desafio para os professores, que constantemente têm de encontrar estratégias diversificadas para conseguirem implementar um ensino-aprendizagem que abranja todos os alunos, independentemente das suas potencialidades ou características.

As informações aferidas nesta fase foram fundamentais para direccionar o trabalho de preparação de aulas que foi realizado nas fases de Participação Acompanhada e Lecionação Autónoma.

## **1.2. PARTICIPAÇÃO ACOMPANHADA**

A fase da Participação Acompanhada ficou marcada por uma lecionação conjunta respeitosa e humilde, e possibilitou retirar um conjunto de reflexões interessantes no campo metodológico e pedagógico. Durante este período, as aulas (que tinham uma duração de 90 minutos) foram divididas entre a professora cooperante e a professora estagiária. A primeira metade da aula era destinada às propostas de exercícios da professora cooperante e a segunda metade centrava-se no desenvolvimento articulado dos exercícios da professora estagiária, face ao que tinha constatado na fase da Observação Estruturada e do trabalho já desenvolvido na fase da Lecionação Autónoma. Cada professora debruçava-se sobre os exercícios da sua própria aula, sob a observação da outra – não havendo assim, intervenção direta e prática nas aulas uma da outra. Não obstante, e apesar das propostas serem diferentes ao nível da linguagem ou da própria articulação do movimento nos exercícios, o reflexo da aula, na sua totalidade, centrava-se em problemáticas que ambas as professoras aferiram e consideravam fundamentais para um melhor ensino-aprendizagem das TDCont., atendendo à faixa etária e ao perfil técnico e artístico dos alunos.

Os primeiros 45 minutos eram utilizados para o aquecimento e para exercícios centrados na consciencialização corporal. Cada um deles focava-se no trabalho de uma ou duas partes do corpo específicas e eram realizados maioritariamente no centro, na vertical. Na segunda parte da aula, para além do alongamento e relaxamento, executavam-se exercícios mais complexos ao nível do fraseamento, com um maior nível de energia, na maior parte deles utilizando todo o segmento corporal. Estes exercícios concentravam-se no trabalho de chão e em deslocações. Importante é destacar que, como foi sublinhado na fase da Observação Estruturada, havia, de forma genérica, por um lado, um problema de colocação e alinhamento do corpo e, por outro lado, algumas dificuldades acentuadas no trabalho de chão. Assim, as articulações entre as diferentes propostas das professoras promoviam a manutenção de algumas fragilidades identificadas. É certo que se diagnosticaram outras fragilidades, contudo, tornou-se importante centralizar a ação pedagógica em particularidades que se consideravam primordiais durante aquele período. Uma vez que esta etapa foi realizada nas duas últimas semanas do período do estágio, estando, portanto, a sua maioria concluído e grande parte do trabalho já desenvolvido, as estratégias pedagógicas utilizadas e as ações concretizadas demonstraram-se uma continuação da fase de Lecionação Autónoma.

“É preciso (...) garantir (...) que os alunos tomam contacto com múltiplas realidades, de forma a perceberem de forma crítica aquelas que se aproximam das suas características particulares” (Fernandes, 2018, p. 254), experienciando variadas possibilidades de movimentação. Estas aulas caracterizaram-se pela diversidade de estilos e linguagens, bem como de métodos e abordagens pedagógicas (intervenção e interações entre professoras e alunos) no seio das TDCont. Foi curioso perceber as diferenças e mudanças de atenção e desempenho dos alunos em cada uma das partes da aula, não só pelo seu interesse e motivação para cada tipo de aula, como também face à relação professora-aluno. É comum que os alunos considerem ‘mais interessante’ e desafiante a abordagem a conteúdos mais encadeados e centrados na ação de *phrasing*, no entanto, é também preciso fazê-los entender que são igualmente importantes outras abordagens mais ‘internas’ ou mais estáticas. Faz assim parte da ação do professor, encontrar estratégias para que seja possível manter os alunos motivados para qualquer abordagem a conteúdos, valorizando cada uma delas no âmbito da formação em dança contemporânea (que por si só é tão diversificada). Durante esta partilha entre as duas professoras, foram surgindo um conjunto de reflexões fundamentais sobre as diferenças entre a tipologia de aulas e de exercícios. Assim, a este propósito considera-se que,

(...) a multiplicidade de linguagens técnicas e artísticas das Técnicas de Dança Contemporânea são fundamentais para o encontro de experiências de movimento, que desenvolvem o raciocínio e a aprendizagem dos alunos, seja pela compreensão ou pela adaptação do corpo à técnica. (Fernandes, 2014, p. 45)

Esta constatação aplica-se não só ao período em que ocorreu o estágio, mas ao longo de toda a formação dos alunos, numa procura constante do corpo versátil, tão inerente à prática contemporânea da dança.

### **1.3. LECIONAÇÃO AUTÓNOMA**

O facto de a dança contemporânea estar em constante mutação, origina um processo de formação continuada e ininterrupta do professor. É necessário que o professor se mantenha informado das constantes evoluções impulsionadas pelos restantes professores, investigadores e artistas, motivando novas perspetivas e reflexões advindas de variados contextos (Fernandes,

2018), para que possa desenvolver a sua prática pedagógica e proporcionar as ferramentas necessárias aos seus alunos de acordo com as necessidades, procura e objetivos do meio profissional, no momento em que está a lecionar. “Todo o problema pedagógico consiste em encontrar um procedimento adequado para conduzir o aluno no seu processo de formação.” (Batalha, 2004, p. 123). Assim, o professor tem a missão de encontrar diariamente soluções para as imensas questões que surgem na sua prática pedagógica, advindas das dificuldades e da heterogeneidade dos corpos e das fisicalidades dos alunos (Fernandes, 2014).

Esta etapa foi realizada ao longo de três meses, correspondentes ao 2º período letivo. Ainda que o estágio se tenha debruçado na lecionação de duas turmas diferentes, a análise e as reflexões sobre esta fase serão realizadas conjuntamente, uma vez que, como se pode verificar no ponto 1.1. deste capítulo, as necessidades e dificuldades dos alunos demonstraram-se muito semelhantes e, portanto, as estratégias pedagógicas utilizadas foram iguais para ambas as turmas.

Em primeiro lugar, é de relembrar que estes alunos estão a ser formados enquanto Intérpretes de Dança Contemporânea. Trabalham constantemente com coreógrafos nacionais e internacionais, realizando várias Formações em Contexto de Trabalho (uma delas no período deste estágio) e contactando com diferentes processos de criação e composição coreográfica. Paralelamente aos projetos coreográficos, pressupõe-se, nas aulas de TDCont., um trabalho técnico e artístico que os prepare para a apresentação pública que se determina como o objetivo final do trabalho em estúdio: “Training (...) are where performers acquire necessary skills and find the right materials to make a public performance” (Schechner, 2013, p. 240). Assim sendo, e tendo como base os objetivos do BEP na formação de intérpretes, estas aulas focaram-se não só nas necessidades individuais de cada aluno, como também na consciência de grupo e do espaço, articulando os aspetos técnicos e artísticos apurados na fase da Observação Estruturada.

“(…) in addition to setting goals for dance class, the teacher can provide a positive atmosphere that will be conducive to learning and achieving” (Wilmerding & Krasnow, 2009, s.p.). Assim, considerou-se fundamental, desde o início, estabelecer uma relação familiar, próxima e de confiança entre alunos e professora. Este tipo de abordagem permitiu uma maior predisposição dos alunos e um maior ‘relaxamento’ físico e emocional, tornando-os mais recetivos a novas aprendizagens, libertando-os do ‘medo’ de arriscar e de errar e permitindo uma maior fluidez e organicidade do movimento. Ao mesmo tempo, a professora tentou servir

como fonte de inspiração aos alunos não só através da sua execução, mas também motivando-os a se superarem em todas as aulas.

“Um aspeto que define a dança contemporânea é a existência de convenções diversificadas e flexíveis” (Fazenda, 2012, p. 59). Era bastante claro que os alunos tinham já incorporados alguns ‘vícios’ e que se agarravam a esse hábito aquando da execução dos exercícios. Foi, portanto, essencial consciencializar os alunos de que existe liberdade na abordagem e na realização de muitos dos conteúdos que abrangem a TDCont., como por exemplo os rolamentos pelo ombro. A este propósito, a professora estagiária pediu que os alunos se deslocassem com o máximo de velocidade possível. Contudo, a velocidade exigida não estava a ser atingida, porque entre cada rolamento os alunos estavam a subir o tronco e a impulsionar as ancas para a frente de modo a fazerem a transição para o outro lado; em vez de continuarem com o centro de gravidade o mais baixo possível e realizarem o movimento de forma contínua. Pelo que se conseguiu apurar, existia uma tendência de se deslocarem em longos percursos com uma menor velocidade, logo seria necessário um maior tempo de incorporação do movimento, para que a sua execução fosse plena. Não obstante, desta forma, os alunos foram percebendo que certos conteúdos da TDCont. podem ter diferentes formas e dinâmicas conforme as aulas, o estilo e linguagem dos professores e o objetivo dos exercícios e, por isso, se torna fundamental, neste contexto, uma abordagem heterogénea nestas aulas.

Os alunos estão em constante pesquisa, na procura do seu movimento, da sua linguagem e do seu estilo, utilizando ferramentas de todos os profissionais com quem têm contacto. Vão também adquirindo certas qualidades de movimento conforme as suas experiências anteriores, dentro e fora da instituição de ensino, às quais irão posteriormente, associar sentimentos e emoções, que estimularão a componente atística e a interpretação do seu movimento. Fazenda (2012) define as qualidades de movimento como:

(...) Qualidades cinéticas definidas por uma determinada motivação, e que, no seu conjunto, Laban designou por *effort* (energia). Dito de outra forma, ao realizar um movimento, cada pessoa tem, de acordo com a motivação, o temperamento e a situação, uma atitude perante cada um dos quatro fatores – espaço, tempo, peso, fluência. (p. 84)

Atualmente, além de um corpo executante, pretende-se um corpo pensante. É essencial que as competências psicomotoras dos alunos sejam desenvolvidas, para que sejam capazes de materializar o seu pensamento em ação. Para além disso, devem ser capazes de se adaptar ao meio em que estão envolvidos e de assumirem a sua movimentação singular (Fernandes, 2018). Assim sendo, e uma vez que estes alunos se encontram ainda na procura da sua singularidade de movimento, devem explorá-la e utilizá-la não só em improvisações ou nas composições coreográficas, mas também aquando da execução dos exercícios da aula de TDCont. No entanto, cada exercício proposto pela professora, ainda que executado através das especificidades de movimento de cada um, objetivava certas qualidades de movimento e dinâmicas que teriam que ser respeitadas. Percebeu-se que, em alguns momentos de maior cansaço, estes aspetos tinham tendência a serem ‘esquecidos’, e os alunos realizavam os exercícios da forma que lhes era mais fácil e cómoda, agarrando-se à sua zona de conforto.

A movimentação nos exercícios constituintes das aulas era transparecida por diversas qualidades, dinâmicas e formas do movimento. Havia uma grande tendência dos alunos para se agarrarem a este último, realizando os movimentos pouco conscientes da sua mecânica, através da ‘cópia’ pela forma. Foi necessário alertar para uma observação e análise rigorosas. Apelar à atenção e especificidade nos detalhes de cada movimento foi fundamental, na procura de um entendimento somático do movimento, ou seja, compreendê-lo “(...) por via da imitação (tendo os outros como nosso espelho), da experiência (erro, repetição, pesquisa) e da criatividade (adaptar o movimento, a forma, ao corpo individual e interpretá-lo subjetivamente) (...)” (Fazenda, 2012, p. 75).

Neste nível de ensino, de acordo com Fernandes (2018), aliada à exploração da singularidade e especificidade de cada um, deve estar uma “(...) reflexão própria, sobre o “como” e o “porquê” de fazer algo de determinada maneira” (p. 202). Desta forma, estudando o percurso do movimento (a antecipação, a origem, a continuação, o término e a ligação ao movimento seguinte) e as suas características e objetivo(s), tomando consciência da ação, permitiu a realização dos exercícios com maior clareza. No que respeita à clareza do movimento, observou-se que, na presença de exercícios mais complexos, como um dos exercícios na diagonal que combinava grandes deslocações com grandes saltos, e a variação final, todas as questões técnicas básicas já aprendidas e apreendidas pelos alunos, eram ‘desleixadas’ em prol de um maior foco nos elementos considerados mais difíceis. Como se

confere com Michael e Simmel (2014), é vital que os alunos sejam capazes de articular o movimento de uma forma orgânica, no entanto, o controlo da estrutura corporal não pode ser abandonado. Foi, portanto, importante fazer com que os alunos compreendessem que o objetivo não seria abandonar as bases já adquiridas, mas sim utilizarem a técnica ‘a seu favor’, desenvolvendo-a regularmente e, ao mesmo tempo, acumulando as novas informações às antigas.

Uma das premissas que definem a dança contemporânea, neste momento, é a ideia de que é possível sermos todos diferentes, mas executarmos todos a mesma coisa. Estamos todos a executar a mesma coisa no mesmo tempo, mas de formas diferentes. Ou seja, cada um tem a sua “voz” dentro do universo que é de todos. (V. Garcia, entrevista, outubro 10, 2016). (Fernandes, 2018, p. 166)

As capacidades técnicas e artísticas destes alunos eram bastante diferenciadas, sendo, portanto, evidente a heterogeneidade existente em ambas as turmas. Assim, determinou-se como tarefa essencial uma aprendizagem conjunta, mas tendo sempre em conta a individualidade de cada aluno dentro do grupo, estimulando o melhor de cada um. O respeito pela diferença dos corpos dos alunos e respetivas capacidades e limitações demonstrou-se muito importante no que concerne à estimulação da motivação. A manifestação de preocupação e interesse da professora por cada um dos alunos fez com que todos eles se sentissem valorizados individualmente (por todos terem os seus momentos de atenção), contribuindo para um melhor trabalho em grupo e potenciando a aprendizagem e a progressão individual. “Obviously the abilities of individuals will differ, but the teacher’s task is to create a positive learning environment for all students, irrespective of talent” (Buckroyd, 2000, p. 78). Tentou-se, então, gerir as aulas de modo a promover uma aprendizagem equilibrada, fazendo com que todos os elementos das turmas evoluíssem conforme as suas capacidades e mantendo a motivação.

Sendo a valorização e o reforço positivo essenciais em qualquer prática educativa, também a correção o é. É necessário que o professor aponte o erro da forma mais específica e assertiva possível, para que exista uma compreensão imediata, por parte dos alunos. As correções poderão ser transmitidas de uma forma geral para que todos percecionem o erro, mas também direcionadas individualmente (quando justificável e aplicável) para o(s) aluno(s) que

esteja(m) a apresentar a falha. Deve-se, no entanto, ter sensibilidade no que diz respeito às palavras e ao tom usado quando se corrige um aluno, bem como ao uso de comparações ou metáforas, uma vez que se está a lidar com diferentes perceções<sup>28</sup>, raciocínios e auto-estimas (que podem ser gravemente feridas nestes momentos):

Thus ‘Left leg a little more extended’ is infinitely preferable to ‘What on earth do you think you’re doing with your left leg?’ or, worse, ‘A dog could raise its leg higher than you do’. Such comments may raise a laugh, but are wounding the student who is doing her best. (Buckroyd, 2000, p. 73)

Ainda sobre as correções, foi interessante perceber as melhorias de execução num exercício de rolamentos, quando foi transmitida aos alunos a missão de se observarem e corrigirem uns aos outros. A turma foi dividida em dois grupos e foi nomeado um parceiro para cada pessoa, no grupo oposto. Cada aluno tinha como função observar atenta e detalhadamente o seu parceiro, quando este estivesse a realizar o exercício. Depois, todos juntos, apresentavam as suas reflexões. Quem executou o exercício realizava a sua auto-crítica e a pessoa que esteve a observar, analisava o que tinha visto: uma análise crítica, objetiva e específica, elucidando os pontos fortes e alertando para os pontos em que o seu colega apresentou mais dificuldades, sempre com base nas indicações dadas pela professora acerca daquele exercício em específico. Após a apresentação de cada análise, também a professora dava o seu parecer a cada aluno não só acerca do exercício de rolamentos, mas também fazendo referência a todo o resto da aula. Percebeu-se que alguns dos alunos não tinham realmente consciência de muitas das suas falhas, bem como pensavam que estariam a errar nalguns movimentos, que afinal estavam corretos; enquanto que outros alunos, apesar de terem noção dos vários aspetos mencionados, nem sempre o conseguiam transparecer através da ação do seu corpo. Esta experiência demonstrou-se uma mais valia para os alunos, uma vez que se promoveu a relação interpessoal dos alunos, instigou-se a sua capacidade de observação e análise, e manifestaram-se vastas melhorias na repetição do exercício. Butterworth (2012) é apologista da utilização da observação no processo de aprendizagem dos alunos. O facto de estarem a ser observados com uma ‘pressão’ da crítica

---

<sup>28</sup> Perceptions are modified by the maturity of the dancer, past experiences of the dancer, the social and cultural context in which learning is taking place, the motivation of the dancer (...) (Wilmerding & Krasnow, 2009, s.p.)

(construtiva) dos outros, fomentou o sentido de perfeccionismo nos alunos. Para além disso, a verbalização dos seus próprios pontos de vista obrigou-os a um pensamento mais analítico e atento, que resultou, conseqüentemente, numa execução prática muito mais clara, detalhada e eficaz.

Além da heterogeneidade dos alunos em relação às capacidades técnicas, artísticas e cognitivas, também as personalidades eram bastante diversificadas. Tornou-se bastante notório que os alunos tinham tendência para estarem sempre nos mesmos lugares, incluindo sempre os mesmos na linha da frente. Para além da memorização (em que os que sabem melhor os exercícios, se colocam em maior destaque), concluiu-se que este facto estava relacionado com questões de carácter de cada aluno, bem como com a sua segurança e auto-estima. Devido a estes fatores, aliados ao medo de tirarem dúvidas, muitos dos alunos menos participativos apresentavam, muitas vezes, um menor nível de desempenho. Assim, demonstrou-se bastante importante a imposição de uma constante troca de lugares e o fortalecimento da relação de confiança pretendida e estabelecida desde o início do estágio. Esta surge a partir do reforço da sensação de liberdade para experimentar, tentar, errar, questionar e aprender, de modo a desenvolver cada vez mais segurança de si próprio na execução dos exercícios e, conseqüentemente, melhorar o desempenho, em função das capacidades individuais.

No ensino das TDCont. existem alguns princípios do movimento que devem, segundo Smith-Autard (2010), ser abordados:

(...) the use of the torso, feet in parallel, concentration on body design and spatial design, movements or isolated parts of the body as well as the whole, emphasis on the pelvic region and the centre initiating and causing momentum, tension between up and down, floor-work and extensive variations of qualities and phrasing. (p.84)

Para além destes, também se destaca o uso da rotação externa e interna, a consciência da tridimensionalidade do corpo, a utilização do espaço no que respeita não só às imensas possibilidades de disposição dos corpos no estúdio como à variação constante de níveis e planos, a noção de equilíbrio e desequilíbrio, a distribuição e as transferências de peso, o jogo com a gravidade e o peso do corpo e das suas partes, as oposições, o uso da respiração, o contacto e relação entre os corpos, entre outros.

Consoante as informações retiradas da fase de Observação Estruturada, direcionou-se a lecionação para a realização de exercícios específicos que ajudassem os alunos a adquirir algumas destas competências essenciais, de acordo com os objetivos estipulados para este estágio. No ponto de vista de Ângelo Neto (entrevista, outubro 2, 2016), a

(...) utilização do chão implica (...) uma desierarquização do apoio, ou seja, o apoio no chão não se faz só através dos pés, faz-se através do corpo, seja ele em partes ou num todo. Implica também uma relação de entrada e saída do chão, isto é, um trabalho sobre “como é que eu me relaciono com este chão?”. (Fernandes, 2018, p. 155)

Portanto, foi fulcral conceder aos alunos uma melhor relação corpo-chão, de modo a que conseguissem utilizar o chão ‘a favor’ do corpo e do movimento. A principal chave para atingir este propósito foi a repetição<sup>29</sup>: a repetição da execução prática e a repetição verbal das especificidades de cada movimento e características e objetivo(s) de cada exercício; foi essencial trabalhar diariamente a conexão entre o corpo e a mente. As várias deslocações *across the floor* com diferentes apoios foram um grande sustento para a compreensão de como a utilização do corpo tem inúmeras possibilidades no trabalho de chão. Estas disponibilizaram ferramentas para todos os exercícios das aulas, nomeadamente, ajudaram a um melhor alongamento e articulação de toda a coluna, através de uma maior consciencialização de todas as suas partes, principalmente da zona lombar; utilizar todo o apoio das mãos pelo chão, incluindo a palma, e a como agarrar o chão fazendo um efeito de ‘garra’ com os dedos; um mais consciente e perspicaz uso do pé e de todas as suas possibilidades (alternando entre o relaxamento, a meia ponta e a ponta, conforme necessário); a colocação do peso de forma adequada para uma maior agilidade, além da descida do centro de gravidade para uma maior velocidade; a utilização única dos segmentos corporais necessários à movimentação, aliada ao relaxamento dos músculos desnecessários à realização do movimento; um maior controlo e

---

<sup>29</sup> Para além da repetição, também o feedback (equilibrado entre observações críticas e reforço positivo) foi um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “Repetition of material without feedback does not necessarily result in improved performance. The challenge for the teacher is to give sufficient feedback to enhance improvement without overloading the student with too much information” (Wilmerding & Krasnow, 2009, s.p.).

coesão da pélvis e um melhor uso e controlo do centro; em suma, a como serem ‘inteligentes’ na sua prática.

A condição física e o treino do corpo são essenciais “(...) não só à aquisição de competências para a realização de habilidades físicas, (...) mas também à prevenção de lesões (...)” (Fernandes, 2018, p. 165). Assim, incidu-se numa correta realização das flexões, pranchas e abdominais que auxiliariam os alunos no ganho de força de braços, centro e costas, enfatizando a necessidade de uma boa colocação postural e um conveniente uso da musculatura: Por exemplo, nos abdominais, os alunos faziam surgir toda a força e impulso do pescoço e dos braços, o que gerava músculos contraídos e desconforto. Foi portanto, necessário alertar para se fazerem utilizar da força de centro e de uma direção ascendente em diagonal, para uma execução mais fácil e adequada. O trabalho de *pliés*<sup>30</sup> e *leg swings*<sup>31</sup> demonstrou-se importante no que diz respeito ao correto alinhamento dos pés em relação aos joelhos e ancas. Os alunos demonstravam dificuldades na realização das suspensões, em relaxar a parte superior do corpo (principalmente os ombros) nas posições invertidas e em atingir algumas das velocidades mais rápidas. Apurou-se que estas dificuldades estavam associadas a um mau uso da respiração. De acordo com David Zambrano, numa palestra que deu a alunos na School for New Dance Development em 1991, a respiração auxilia não só na intenção do movimento, mas também,

to do movement more efficiently. (...) I found that I have to breathe. I found out that if I take a breath out and go into the floor, the muscle structure and then the joints make it easier to lay on the floor. (...) it is easier to manipulate the core. And then when I’m going up, I can take the breath through me. (...) I have found out (...) that the less tension you have in your body, the easier it is to move faster. Of course you need just enough tension, but the less tension I could have, it was just like flying. (Fabius, 2009, pp. 5 e 7)

---

<sup>30</sup> *Plié* significa ‘dobrar’ e consiste na flexão de um ou dos dois joelhos. De acordo com Vaganova (1969), o plié está inerente a todos os movimentos na dança, e “The central purpose of plié is to collect energy” (Schorer, 1999, p. 58).

<sup>31</sup> “A leg swing occurs when the leg is lifted and allowed to fall in response to gravity and then rebound upward. The most common leg swing combinations involve swinging from the hip in the attitude, or bent knee, position. The leg can swing back to front, front to back, or side to side” (Giguere, 2014, pp. 66-67).

Foi importante consciencializar os alunos para o correto uso da respiração, utilizando-a para seu benefício e desta forma, saber aproveitar a energia, o *flow*<sup>32</sup> e o *momentum* dos movimentos, principalmente dos mais complexos e acrobáticos, de modo a torná-los mais ‘fáceis’ e contínuos. A experimentação pontual de alguns exercícios de olhos fechados e com uma velocidade mais lenta deu espaço a uma respiração mais consciente, permitindo uma melhor conexão interior e uma futura execução mais limpa e fluida. A experimentação de alguns exercícios a pares, usando a manipulação também se demonstrou bastante benéfica. Os alunos deveriam manobrar o corpo do colega cuidadosamente, aproveitando para massajar um pouco, tendo sempre em mente as indicações acerca do movimento/exercício em questão e atenção ao espaço coletivo, de modo a não chocarem uns com os outros. Isto permitiu um maior relaxamento e alongamento do corpo, aliados a uma execução consciente e atenta dos exercícios, para além de um sentido de preocupação e responsabilidade com o corpo do outro. Ainda a pares, foram trabalhadas as oposições e a suspensão através de *lifts*<sup>33</sup> pequenos e simples, bem como do apoio no corpo dos colegas. Para uma melhor perceção dos *drops*<sup>34</sup> também foi utilizado o trabalho a pares, onde os alunos faziam pressão, peso e davam um pequeno empurrão uns nos outros na parte do corpo que iniciava o movimento. Para uma melhor realização dos *pushes*<sup>35</sup>, o apoio na parede verificou-se um ótimo auxílio para os alunos.

Mais do que a lecionação de certos conteúdos, foi vital nestas aulas, a compreensão das ações. Uma outra estratégia utilizada para este efeito foi a aplicação da imagética, que para Franklin (2014), mostra-se bastante eficaz no que diz respeito à melhor compreensão do movimento e da sua textura. As imagens e as sensações permitiram uma muito melhor consciência de certas ações, dinâmicas e qualidades, como por exemplo o *stacatto*<sup>36</sup>, a realização das espirais, as diferentes e várias trocas de velocidade, o correto uso da respiração e a execução dos já referidos *pushes*, *drops*, suspensões e oposições. Consequentemente, a utilização da imagética teve também bastantes repercussões positivas no que refere ao sentido interpretativo dos alunos. Ainda de modo a estimular a interpretação foram usados diferentes

---

<sup>32</sup> “The transition from one position to another (...) which either goes with the momentum and weight of the movement or against it” (...) “Movement continually flows between the momentary suspension of activity and the momentary cessation of activity in a wave like pattern, through initial accent, transitional accent and terminal accent” (Preston-Dunlop, 1995, pp. 237 e 273).

<sup>33</sup> Todas as formas de suportar e carregar (Preston-Dunlop, 1995).

<sup>34</sup> Queda, libertação dos músculos e de energia cinética, ceder à gravidade (Preston-Dunlop, 1995).

<sup>35</sup> Os *pushes* podem ser realizados com qualquer parte do corpo e significam, neste contexto, exercer força para afastar da superfície essa mesma parte do corpo (ou o corpo todo).

<sup>36</sup> “(...) in which the energy is applied to the movement in short, sporadic bursts” (Preston-Dunlop, 1995, p. 287).

ambientes musicais, uma vez que "While dance should never be subservient to music, music can have tremendous power in determining images and resultant movement for the dance" (Blom & Chaplin, 1988, p. 161) e o fraseamento, sendo bastante notória a evolução da performance dos alunos nestes momentos mais coreografados.

Fernandes (2018) refere que o CPIDC "(...) posiciona o intérprete, não só nos domínios da dança e do movimento, mas também nas áreas teatrais e da performance e (...) nos domínios da criação coreográfica contemporânea (Thomas, 2003; Fazenda, 2012; George-Graves, 2015)" (p. 251). Assim, tentou-se promover a experiência de uma linguagem diferente às quais os alunos estão acostumados, contribuindo para uma prática e formação heterogéneas, de modo a que estes intérpretes em formação consigam encontrar as suas particularidades dentro deste mundo tão vasto e eclético das TDCCont. Através da adaptação dos seus corpos à técnica, fomentando a capacidade reflexiva, analítica e crítica individual, a singularidade e a autonomia, providenciaram-se ferramentas que possibilitaram o equilíbrio entre o virtuosismo técnico (Lomas, 2009) e o virtuosismo interpretativo (Dove, 2016), favorecendo um corpo disponível e capaz de se adaptar e responder às inúmeras propostas, numa tentativa de ajudar estes alunos a encontrarem o seu caminho dentro da multiplicidade de opções existentes no meio profissional.

#### **1.4. OUTRAS ATIVIDADES**

As horas correspondentes às Outras Atividades foram destinadas à avaliação e classificação dos alunos, e respetivas reuniões de lançamento de notas. Os critérios de avaliação selecionados pelo Balletatro Escola Profissional são: Assiduidade, Participação, Aquisição de Conhecimentos, Progressão na Aprendizagem, Cooperação com os alunos e Articulação com o meio envolvente. Todos estes parâmetros são avaliados de forma qualitativa (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom) que são posteriormente traduzidos numa classificação final qualitativa (0 a 20 valores). A avaliação é acompanhada por uma observação escrita pela professora.

O processo de ensino-aprendizagem é a peça fundamental no que respeita à avaliação em dança, no entanto, é também imprescindível avaliar a demonstração de conhecimento e competências adquiridas pelos alunos, de acordo com os objetivos definidos pela escola e pelos

professores (Meyer, 2010). De acordo com Kassing & Jay (2003), a avaliação deve refletir as capacidades e competências técnicas dos alunos, uma vez que são estas o principal foco das aulas de TDCont. No entanto, “(...) se as técnicas de dança contemporânea tendem também a incluir componentes criativas e a valorização da sua singularidade, a própria metodologia de avaliação não deveria refletir isso?” (Fernandes, 2018, p. 199). A avaliação deve refletir o que se pretende do intérprete contemporâneo na contemporaneidade. Portanto, para além de se incluir na avaliação o domínio psicomotor e as capacidades cognitivas (Kassing & Jay, 2003) como a aquisição, compreensão, progressão e domínio de competências e conhecimentos, esta deve também ponderar a componente artística e criativa uma vez que,

as técnicas de dança contemporânea incluem: uma dimensão técnica altamente ligada à aptidão e competências técnicas dos alunos, uma dimensão artística associada à interpretação, qualidade de movimento, musicalidade, mas também uma dimensão criativa ligada a processos de composição e improvisação que fomentam a pesquisa, a autonomia e a criatividade. (Fernandes, 2018, p. 257)

Para além destas, também as capacidades afetivas (Kassing & Jay, 2003) devem ser tidas em conta, nomeadamente a atitude e postura em estúdio, em perspetivas individuais e em grupo.

Todos os parâmetros de avaliação definidos pela instituição foram, obviamente, tidos em conta aquando da avaliação. Não obstante, e apesar de existir um conjunto de competências base imprescindíveis ao corpo performativo (Fernandes, 2018), a avaliação em dança torna-se vinculada com os ideais de cada professor e do seu método/linguagem. Em relação aos critérios de avaliação, todos os professores “(...) connaît implicitement les siennes puisqu'il évalue en permanence des productions ou des attitudes d'élèves. Toute la difficulté va être de les expliciter pour soi-même et pour les autres, pour qu'ils deviennent ensuite des outils dans la construction des apprentissages” (Nunziati, 1990, p. 55). Assim, paralelamente aos critérios definidos pela escola, determinou-se como parâmetro principal o respeito pela individualidade de cada aluno, moldando a avaliação às suas especificidades, tendo sempre presente o sentido de justiça com os outros. No percurso formativo do aluno foi avaliada a progressão técnica, artística e criativa, tendo em conta as suas capacidades e limitações, bem como o saber ser e o saber estar. Para

além do empenho e disciplina, também a pontualidade e assiduidade foram avaliadas, uma vez que o ensino em dança é realizado através da presença e do trabalho prático. Por fim, foram tidos em conta o posicionamento analítico, reflexivo, crítico e autocrítico dos alunos e o seu sentido de autonomia. Em média, os alunos obtiveram uma classificação final de 16 valores, o que se demonstrou bastante positivo, dado o curto espaço de tempo disponível para o estágio e a complexidade inerente ao processo de incorporação de uma nova linguagem.

Desta forma, considera-se que a heterogeneidade dos alunos demonstrou-se uma mais-valia para a dinâmica do estágio, refletindo a realidade plural da prática artística contemporânea.

## **2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Na fase da Observação Estruturada salientaram-se alguns aspetos nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades, e que foram o ponto de partida para a estruturação das aulas do estágio, nomeadamente o alinhamento do corpo; a definição das posições dos pés; a utilização do apoio das mãos e dos pés no chão; a consciência, força, controlo e resistência do centro e dos braços; a distribuição e transferência do peso, e o controlo da gravidade; a agilidade, organicidade, continuidade e precisão na execução do movimento através do controlo do corpo e respetiva ação; o trabalho de ações como a suspensão, oposição e respiração; e a consciência de grupo e do espaço. Sendo o objetivo geral deste estágio contribuir para a procura da singularidade de movimento através do trabalho de chão, otimizando o ganho de maior consciência do corpo e das suas possibilidades, foi possível, nas fases seguintes, implementar estratégias pedagógicas e metodológicas e centrar o trabalho nos tópicos supracitados, bem como noutros que se foram observando ao longo de todo o período do estágio, de modo a corresponder às intenções propostas. Foi claro o desenvolvimento dos alunos no que respeita à efetiva técnica de chão, evidenciado por questões como uma melhor colocação postural; um melhor alongamento e articulação de toda a coluna, através de uma maior consciencialização de todas as suas partes, principalmente da zona lombar; uma maior força e resistência de toda a parte superior do corpo; uma melhor utilização de todo o apoio das mãos pelo chão, incluindo a palma, e uma melhor utilização do efeito de ‘garra’ com os dedos, que se materializou num maior e mais ‘fácil’ aproveitamento do movimento; um melhor alinhamento dos pés em relação

ao resto do corpo, bem como um mais consciente e perspicaz uso dos mesmos e de todas as suas possibilidades (alternando entre o relaxamento, a meia ponta e a ponta, conforme necessário); a colocação do peso de forma adequada, que contribuiu para uma maior agilidade, além da descida do centro de gravidade que possibilitou a aplicação de mais velocidade; a utilização única dos segmentos corporais necessários à movimentação, aliada ao relaxamento dos músculos desnecessários à realização do movimento; um maior controlo e coesão da pélvis e um melhor uso e controlo do centro; um melhor uso da respiração, utilizando-a para seu benefício e do movimento; em suma, uma maior consciência e um uso mais 'inteligente' da técnica, favorecendo e enriquecendo a sua prática. Deste modo, através da valorização preliminar das componentes psicomotoras fundamentais à técnica, corrigindo-as e melhorando-as, foi possível, paralelamente e gradualmente, direcionar e complementar o trabalho com a singularidade de cada aluno.

O desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao esforço de conectarem o corpo e a mente, criando um treino binómio, demonstrou-se fulcral para a sua evolução enquanto intérpretes em formação. A observação e análise do movimento por parte dos alunos foi-se demonstrando cada vez mais minuciosa, desprendendo-se, aos poucos, da cópia da forma em prol da compreensão das especificidades das ações e conseguindo, desta forma, não só uma execução muito mais clara, como também respeitar e cumprir com as propostas da professora estagiária, ao mesmo tempo que exploravam e utilizavam a sua individualidade de movimentação. A relação democrática, de respeito e de confiança estabelecida entre alunos e professora, e o equilíbrio entre o reforço positivo e a correção, demonstraram-se muito favoráveis no que concerne à criação de um ambiente seguro que permitiu a manutenção da motivação e da vontade de experimentar, dando origem a novas descobertas e contribuindo não só para um melhor trabalho em grupo, como também potenciando a aprendizagem e progressão individual. Assim, através de uma liberdade 'condicionada' ao longo do período de lecionação, da tentativa de adaptação dos conteúdos em função das capacidades dos alunos e da utilização do fraseamento como ferramenta essencial na procura de particularidades e características próprias que contribuíssem para o todo, pode-se afirmar que foram obtidos muito bons resultados. Estes resultados foram não só fruto do empenho dos alunos em cooperação com a professora estagiária, mas também do trabalho realizado em paralelo e articulação com a professora cooperante ao longo de todo o processo. O facto de os alunos contactarem, neste período, com duas abordagens diferentes à TDCont. gerou diferentes possibilidades nos seus

corpos que os fez conseguir procurar e encontrar outras formas de se moverem no chão, proporcionando, deste modo, motivação para utilizarem os conteúdos abordados de uma forma singular. Para além disso, foi possível observar que, através da implementação das estratégias metodológicas e pedagógicas, os alunos conseguiram compreender a técnica, adaptando-a aos seus corpos e utilizando-a ‘a seu favor’, desenvolvendo-a e acumulando informações e ferramentas que se demonstraram bastante eficazes no que refere à capacidade de reflexão, pesquisa e desenvolvimento da sua linguagem e do seu estilo, procurando a sua unicidade através do trabalho da sua versatilidade. Não obstante, e em consonância com o título do presente relatório, o trabalho desenvolvido foi um processo de pesquisa que demora muito tempo a ser concretizado, uma vez que se trata de um processo de incorporação e adaptação, e indiscutivelmente, precisaria de um desenvolvimento num maior espaço-tempo; talvez durante todo o resto da formação destes alunos e até mesmo ao longo da sua carreira profissional.

## **CONCLUSÃO**

Ao longo dos anos e até aos dias de hoje, a ideia do que é o corpo, a mente e a própria arte, foi evoluindo técnica, artística e cientificamente, fruto da pluralidade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade existente no mundo artístico. No fundo, poder-se-ia utilizar diferentes e variados conceitos sobre mistura e globalidade para descrever a contemporaneidade. As TDCont. do século XXI são o reflexo e o testemunho não só das novas conceções artísticas, mas também da pluralidade e heterogeneidade presente no ensino artístico especializado, e caracterizadas e influenciadas por ecléticos percursos académicos e profissionais, e experiências de vida. Apesar de, ainda atualmente, existirem opiniões divergentes acerca das TDCont. entre os profissionais da área, é praticamente unânime o entendimento de que a formação em dança deve acompanhar o contexto profissional, espelhando a crescente realidade plural da prática artística contemporânea e as diferentes visões acerca do corpo, providenciando ferramentas que permitam que os alunos conheçam intimamente os seus corpos, tornando-os física e mentalmente disponíveis, completos, versáteis e adaptáveis a qualquer abordagem. Assim, é essencial a valorização de qualquer metodologia, validando a singularidade autoral dos professores, estimulando a individualidade de cada aluno, e reconhecendo a importância do passado e a sua união com o presente, para a construção de um futuro plural que possibilite uma constante reflexão e atualização das práticas pedagógicas. Deste modo, cabe não só às escolas projetarem os seus planos curriculares em reflexo do contexto artístico contemporâneo e a valorização autoral dos seus professores, como também é essencial que os professores compreendam a sua incompletude, apostando numa formação contínua que promova uma constante atualização face à realidade presente; procurando constantemente novas estratégias metodológicas e pedagógicas que promovam um saudável desenvolvimento físico, cognitivo, artístico e emocional dos seus alunos, dentro da sua singularidade, agregado ao espírito crítico e de grupo, conferindo, desta forma, liberdade ao aluno de encontrar o seu caminho dentro da multiplicidade de opções existentes no meio profissional.

A utilização do chão como potenciador de movimento foi um dos princípios revolucionários das TDCont. O que na TDC era utilizado como apenas um suporte para os pés, numa posição vertical do corpo, passou a ser uma ferramenta que possibilitou um melhor conhecimento do corpo e que permitiu a adoção de novas posturas que se refletiram na

exploração de desconhecidas e diferentes movimentações, exibindo-se novos estilos e linguagens de movimento. Por conseguinte, o trabalho de chão assume um papel fundamental no que diz respeito à formação de intérpretes, na contemporaneidade. Através do que lhe está inerente, como o desafio com a gravidade, as constantes transferências de peso, a consciencialização e utilização de todos os segmentos corporais como potenciadores de movimento, etc., os alunos são confrontados com diferentes sensações e possibilidades que lhes proporcionam constantes reflexões, permitindo um conhecimento profundo de si mesmos, um controlo e utilização dos seus corpos muito mais conscientes, imprimindo, deste modo, qualidades de movimento únicas. Por esse motivo, é valiosa a abordagem à técnica de chão, pelas ferramentas que esta confere no que diz respeito à eficiência e eficácia do movimento, à pesquisa da sua singularidade e à contribuição para a descoberta do ‘eu’ enquanto aluno e enquanto profissional.

Através de uma abordagem inter e pluridisciplinar, o CPIDC do BEP permite que os alunos adquiram conhecimentos vastos não só em dança, mas também em diferentes áreas, que usufruam de um contacto privilegiado com novas e diversas linguagens de movimento, bem como com variadas metodologias e métodos de trabalho, e que desenvolvam um trabalho técnico, artístico, criativo e afetivo que os torna intérpretes conscientes, disciplinados, reflexivos e disponíveis mental e fisicamente para a sua prática e tudo o que dela advém. Assim, este estágio direcionado para a pesquisa da singularidade de movimento através da técnica de chão, procurou dar seguimento à filosofia da escola, estabelecendo uma íntima relação com o meio profissional e com as opções que a dança pode ter enquanto arte performativa, contribuindo para o melhor desenvolvimento dos alunos e proporcionando-lhes ferramentas para o seu futuro não só profissional, como também pessoal.

As maiores fragilidades que se podem apontar do trabalho de estágio foram a pouca informação teórica e fundamentada encontrada acerca da técnica de chão, o curto e limitado espaço de tempo de lecionação e a heterogeneidade das turmas que, por vezes, se tornou difícil de gerir; no entanto, de uma forma genérica, foram evidentes os bons resultados da prática pedagógica, que potenciou um desempenho dos alunos multifacetado, e bastante satisfatório e equilibrado. Apesar deste trabalho se tratar de um processo demorado e que objetivamente necessitaria de um desenvolvimento mais longo, os alunos conseguiram adaptar-se a um novo estilo e linguagem e a uma diferente abordagem às TDCont., adquirindo competências através

da técnica de chão que lhes serão bastante úteis ao longo dos seus percursos académicos e profissionais, conseguindo aplicar, de acordo com as suas capacidades, as ferramentas que lhes foram disponibilizadas para a pesquisa e exploração de novas estratégias para a construção de um corpo singular e versátil. Adicionalmente, e para bom agrado da professora estagiária, foi notória a sua evolução enquanto indivíduos, trabalhando na descoberta de si próprios, dos outros e respetivas relações. Não obstante, devido à conjuntura atual do país e do mundo, não foi possível a realização da aula aberta que teria sido uma mais valia para a experiência artística dos alunos. É de destacar que o apoio da coordenação pedagógica, a interação entre a professora estagiária e os restantes professores, a boa receção e disponibilidade dos alunos e principalmente a liberdade e confiança depositadas na ação pedagógica da professora estagiária, foram cruciais para o bom desenvolvimento e consequentes bons resultados do estágio. Para concluir, seria interessante, futuramente, desenvolver um estudo teórico junto das escolas de ensino artístico especializado e dos profissionais atuais da área, para perceber o impacto e a mais valia do trabalho de chão na formação de intérpretes e na carreira profissional dos mesmos, na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, V. M. G. V. A. R. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias de ensino da dança vocacional no contexto da técnica de dança clássica: nível elementar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Andrade, A. (1988). *Pour une danse enfin libérée*. Paris: Editions Robert Laffont, S.A.
- Balletatro (2017). *Dança*. Consultado em maio 27, 2020, em <https://balletatro.pt/escola/danca/>
- Balletatro Escola Profissional. (2006). *Programa de técnicas de dança*. Porto: Autor.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batalha, A. P. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. In M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em contextos educativos* (pp. 13-22). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Berardi, G. (2005). *Finding balance: Fitness, training, and health for a lifetime in dance*. New York: Routledge.
- Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1988). *The intimate act of choreography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bola, R. M. M. (2019). *Desenvolvimento de Aprendizagens em Contexto Outdoor Integradas no Projeto EduPARK*. Relatório de estágio, Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia, Aveiro, Portugal.
- Bremser, M., & Sanders, L. (2011). *Fifty contemporary choreographers*. New York: Routledge.
- Buckroyd, J. (2000). *The student dancer*. London: Dance Books.
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. New York & London: Routledge.
- Burt, R. (2009). The specter of interdisciplinarity. *Dance Research Journal*, 41(1), 3-22. doi: <https://doi.org/10.1017/S0149767700000504>
- Butterworth, J. (2012). *Dance studies: The basics*. Oxon: Routledge.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-376.
- Cvejic, B. (2015). *Choreographing problems: Expressive concepts in contemporary dance and performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Delgado, A. M. L. (2017). *A singularidade do intérprete contemporâneo e a natureza do corpo versátil na disciplina de Práticas Complementares de Dança do 3º ciclo do Ensino Artístico Especializado da Escola de Dança Ana Mangericão*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- DGARTES (2019). *Ballet Teatro Contemporâneo do Porto CRL*. Consultado em maio 27, 2020, em <https://www.dgartes.gov.pt/pt/entidade/1042>
- Dicionários Académicos. (2020). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Diehl, I., & Lampert, F. (2011). *Dance techniques 2010: Tanzplan germany*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Dove, S. (2016). *In Terms of Performance - Virtuosity*. Consultado em maio 22, 2020, em <http://intermsperformance.site/keywords/virtuosity/simon-dove>
- Erkert, J. (2003). *Harnessing the wind: The art of teaching modern dance*. Champaign: Human Kinetics.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fabius, J. (Ed.). (2009). *Talk/SNDO 1982-2006: Dancers talking about dance*. Consultado em maio 20, 2020, do website da Amsterdam University of the Arts: <https://www.atd.ahk.nl/fileadmin/download/theaterschool/talk/talk-flying-low.pdf>

- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fazenda, M. J. (2016). Interações na cena da dança contemporânea: Duetos, solos e grupos [Versão eletrónica]. *Alicerces*, 6, 162-177.
- Fernandes, J. C. M. P. (2014). *A Prática Pedagógica Partilhada em Técnicas de Dança Contemporânea no 3º ano do Curso Básico de Dança da Escola de Dança do Orfeão de Leiria*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J. C. M. P. (2018). *O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português: Uma proposta de intervenção para a atualidade*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 45-60. doi: <https://doi.org/10.23828/rpea.v5i1.79>
- Foster, S. L. (2006). Dancing bodies. In J. C. Desmond (Ed.) *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 235-257). Londres: Duke University Press.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Coimbra: Edições 70.
- Franklin, E. (2014). *Dance imagery for technique and performance* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Gem, S., Husemann, P., & Von Wilcke, K. (2007). *Knowledge in motion: Perspectives of artistic and scientific research in dance*. London: Transaction Publishers.
- George-Graves, N. (2015). *The Oxford handbook of dance and theater*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching dance: The spectrum of styles*. Bloomington: Author House.
- Giguere, M. (2013). *Beginning modern dance*. United Kingdom: Human Kinetics.

- Henderson, G. (2017). Countertechnique wants to change how you think about dance. *Dance Magazine*. Consultado em julho 17, 2020, em <https://www.dancemagazine.com/countertechnique-change-dancing-2473312687.html>
- Hughes, K. (2011). *Dance analysis – technique within contemporary dance: Has Hofesh Shechter created a new technique within contemporary dance today*. Berlim: GRIN.
- IADMS. (2000). *The challenge of the adolescent dancer*. Consultado em julho 23, 2020, do website da International Association for Dance Medicine & Science: <https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/imported/info/adolescent-dancer.pdf>
- Kassing, G., & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign: Human Kinetics.
- Krasnow, D. H., & Wilmerding, V. M. (2015). *Motor learning and control for dance: Principles and practices for performers and teachers*. Champaign: Human Kinetics.
- Kraus, R, Hilsendager S. C., & Dixon, B. (1991). *History of the dance in art and education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Lewis, D. (1999). *The illustrated dance technique of Jose Limón*. Highstown: Princeton Book Company.
- Lomas, C. (2009). Doing time: A discussion of interventionist and celebratory approaches of dance making for undergraduates. In J. Butterworth, & L. Wildschut, *Contemporary choreography: A critical reader* (pp. 195-204). Oxon: Routledge.
- Loupe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Marques, A. S., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 47-60. doi: <https://doi.org/10.23828/rpea.v3i1.29>
- Martin, J. (1989). *The modern dance*. New York: Dance Horizons.
- Mauss, M. (1973). *Techniques of the body*. Consultado em agosto 25, 2020 em <https://pt.scribd.com/doc/29890878/Marcel-Mauss-Techniques-of-the-Body#scribd>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, L. L. (2013). *A Técnica de Dança Clássica na Performance Contemporânea: desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, nos alunos dos últimos anos da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, visando a sua entrada no meio artístico profissional*. Relatório de estágio, Instituto Superior de Lisboa: Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Meyer, F. A. (2010). *Implementing the national dance education standards*. Champaign: Human Kinetics.
- Michael, J., & Simmel, L. (2014). *Dance medicine in practice*. New York: Routledge.
- Moura, A. (2016). *O Treino Clássico na Dança Contemporânea no âmbito do Curso Secundário de Dança, da Escola de Dança Lugar Presente, em Viseu*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Dança, Lisboa, Portugal.
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de doutoramento, Universidad de Sevilla: Sevilha, Espanha.
- Nascimento, V. M. S. (2017). Técnicas de dança: Treino do corpo e transmissão de saberes. *Interacções*, 46(13), 72-80. doi: <https://doi.org/10.25755/int.8872>
- Noisette, P. (2015). *Danse contemporaine: Mode d'emploi*. Paris: Flammarion.
- Novack, C. (1990). *Sharing the dance: Contact improvisation and american culture*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pedagogiques*, 280, 47-64.
- Parra, D. V. (2009). *A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: UM FOCO EM DOIS CENTROS DE FORMAÇÃO*. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Portinari, M. (1989). *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Preston-Dunlop, V. (1995). *Dance words*. New York: Routledge.
- Preston-Dunlop, V. (2014). *Looking at dances*. UK: The Noverre Press.
- Ribeiro, A. P. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Vega.
- Roche, J. (2015). *Multiplicity, embodiment and contemporary dancer*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research* [parte 1]. Consultado em junho 26, 2020, em <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTUxNzE5X19BTg2?sid=8290843d-dc92-44a7-9352-c6ec9a2d735b@pdc-v-sessmgr02&vid=2&format=EB&rid=1>
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction*. Oxon: Routledge.
- Schorer, S. (1999). *Suki Schorer on balanchine technique* (2006). Florida: The University Press of Florida.
- Silva, M. X. S. R. (2010). *O movimento do corpo disciplinado*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.
- Silva, M. X. S. R. (2017). *Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: uma proposta de intervenção artístico-pedagógica*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Silveira, S. S. (2009). *TÉCNICA E(M) CRIAÇÃO SOMÁTICA: uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos Princípios e Fundamentos Corporais Bartenieff*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia: Escola de Teatro e Dança, Salvador, Brasil.
- Smith-Autard, J. (2002). *The art of dance in education*. London: A&C Black.
- Smith-Autard, J. (2010). *Dance composition*. London: Methuen Drama.
- Somekh, B. (2006). *Action research : A methodology for change and development*. Consultado em junho 26, 2020, em

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjM0MTIwX19BTg2?sid=53ddd723-f746-42b4-8ca6-43a913241b17@sessionmgr103&vid=2&format=EB&rid=1>.

Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* (5.ª ed.). Lisboa: Pactor.

Souza, B. A. A. (2012). *CORPO EM DANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO DE DANÇARINOS E PROFESSORES*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia: Escola de Dança, Salvador, Brasil.

Strazzacappa, M. (2001). O corpo e suas representações: As técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. *Cadernos CERU*, 2(12), 79-90.

Tércio, D. (2005). *Da autenticidade do corpo na dança*. Consultado em julho 20, 2020, em [http://home.fmh.utl.pt/~apveloso/fct\\_2006/corpo\\_dance.pdf](http://home.fmh.utl.pt/~apveloso/fct_2006/corpo_dance.pdf)

Thomas, H. (2003). *The body, dance and cultural theory*. London: Palgrave Macmillan.

Vaganova, A. (1969). *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique*. New York: Dover Publications.

Vieira, M. S. (2012). As danças de Martha Graham e Doris Humphrey, no ensino/prática da dança. *Revista Científica FAP*, 9, 202-212.

Vieira, M. S. (2015). Abordagens somáticas do corpo na dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(1), 127-147.

Wilmerding, V., & Krasnow, D. (2009). *Resource paper: Motor learning and teaching dance*. Consultado em julho 23, 2020, do website da International Association for Dance Medicine & Science: <https://www.iadms.org/page/250?&hhsearchterms=%22adolescence%22>

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: Questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Zaporah, R. (2003). Dance: A body with the mind of its own. In. A. C. Albright & D. Gere (Eds.) *Taken by surprise: A dance improvisation reader* (pp. 21-26). Middletown: Wesleyan University Press.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Grelha de Observação

#### GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Esta grelha de observação apresenta alguns parâmetros considerados fundamentais pela estagiária a serem observados e analisados, para uma melhor realização das fases de Participação Acompanhada e Lecionação Autónoma. A grelha foi preenchida e reorganizada após terem sido realizadas as 9h relativas à fase de Observação Estruturada. Mostra o índice de dificuldade que as turmas apresentam, no geral, em cada parâmetro, sendo que:

- 1 – Não apresenta nenhuma dificuldade
- 2 – Apresenta alguma dificuldade
- 3 – Apresenta bastante dificuldade

A coluna das observações permitiu que a estagiária registasse com maior acuidade as dificuldades encontradas em cada ponto.

	1	2	3	Observações
Técnica de chão (em geral)				
Relação com o chão				
Força dos membros superiores				
Força do <i>core</i>				

**A pesquisa da singularidade de movimento através do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**  
Relatório de Estágio

Postura e eixo corporal				
Transferência de peso				
Relação com a gravidade (consciência e controlo)				
Equilíbrio				
Utilização (transferência, manipulação e domínio) dos apoios				
Consciência e controlo do próprio peso e uso da musculatura				
Deslocação pelo espaço				
Consciência da posição dos pés e sua utilização (foco no paralelo e 1ª posição)				
Suspensão				
Respiração				
<i>Motion</i>				

**A pesquisa da singularidade de movimento através do trabalho de chão, na disciplina de Técnica de Dança Contemporânea, com os alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**  
Relatório de Estágio

Oposição (direção e contra direção do corpo)				
<i>Momentum</i>				
<i>Push</i>				
<i>Drop</i>				
Velocidade				
Níveis (alternância)				
Verticalidade, horizontalidade e <i>upside down</i> (alternância)				

## Apêndice II – Declaração de Autorização de Cedência dos Direitos de Imagem

### CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança - Instituto Politécnico de Lisboa

---

O atual trabalho de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, pela Escola Superior de Dança, intitulado *Incremento das capacidades acrobáticas para a execução de elementos próprios da dança contemporânea: Estudo aplicado aos alunos do 11º ano do Balletatro Escola Profissional* (título com possíveis futuras alterações), encontra-se a ser realizado por Raquel Ribeiro Santos. A realização do estágio é supervisionada pela Professora Alexandrina Pinto (coordenadora pedagógica e professora cooperante) e pela professora Elisabete Magalhães (professora titular da disciplina de Técnica de Dança Contemporânea).

Este estudo tem como objetivo principal o trabalho da técnica de chão, concretizado através da mudança e manipulação dos apoios e conseqüente transferência de peso, aliados ao fortalecimento do core e membros superiores. Pretende-se, com este estudo, fazer com que os alunos obtenham uma maior capacidade de estabelecer uma boa relação com o chão, ganhando uma maior consciência e controlo sob a gravidade, o peso do seu corpo e a sua musculatura, utilizando-os de uma forma consciente, inteligente e segura.

Assim, é também objetivado dotar os alunos de vocabulário e competências de movimento específicos exigidos pelas linguagens e estilos contemporâneos da dança, contribuindo positivamente no seu percurso, oferecendo-lhes mais ferramentas necessárias à prática da sua profissão, tornando-os desta forma, não só alunos, mas também, futuramente, bailarinos mais completos e prontos a responder mais facilmente aos requisitos do meio profissional.

Neste sentido, pede-se então autorização para, ao longo do realização do estágio, efetuar o registo audiovisual das aulas, através da gravação em vídeo, com o objetivo de analisar e comparar a evolução do trabalho dos alunos, ao longo das aulas, e aferir os resultados da prática pedagógica após a implementação de estratégias metodológicas e pedagógicas. **É, por**

**isso, fundamental a participação do seu educando neste estudo.** O resultado deste trabalho, orientado pelo Professor Doutor João Fernandes, tem data de conclusão prevista no ano de 2020. A **participação** do aluno neste estudo é **voluntária** e as informações recolhidas estão apenas destinadas à elaboração e publicação do Relatório de Estágio do Mestrado, **garantindo-se o anonimato e a confidencialidade** dos dados recolhidos.

Depois de ler as informações referidas eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, declaro que **autorizo/não autorizo** o registo em vídeo das aulas do(a) meu educando(a).

Local e Data: \_\_\_\_\_

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