



O Impacto de uma Prática Pedagógica Colaborativa entre Professor, Músico e Estudante, no Ensino Vocacional da Dança

The Impact of a Collaborative Pedagogical Practice among Teacher, Musician and Student, in Vocational Dance Education

Isabel Duarte

Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
iduarte@esd.ipl.pt

Vitor Garcia

Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
vgarcia@esd.ipl.pt

RESUMO

No atual panorama da dança em que o bailarino tem vindo a assumir um papel diferente no processo criativo, tornando-se tecnicamente versátil, artisticamente criativo e 'criativamente colaborativo', este trabalho teve como objetivo investigar o impacto de uma prática pedagógica colaborativa entre o professor, o músico e os estudantes. Como defende Burrows (2010) esta promoverá a consolidação das aprendizagens e dos processos criativos tão importantes na Dança do Século XXI.

Com a proposta/objetivo de trabalhar o movimento na sua relação com a música, foi realizado um *workshop* dirigido a profissionais e estudantes de dança.

A metodologia de investigação utilizada baseou-se nos princípios da *Practice-led Research*.

A análise dos dados recolhidos indicia resultados muito positivos quanto à eficácia de esta prática pedagógica colaborativa, na consolidação do desenvolvimento das competências artísticas e técnicas decorrentes de uma maior consciência musical no contexto da formação em Dança.

Palavras-chave: Dança; Música; Pedagogia Colaborativa; Interdisciplinaridade; Comunicação

ABSTRACT

In the current dance scene in which the dancer has assumed a different role in the creative process by becoming technically versatile, artistically creative and 'creatively collaborative', this work aimed to research the impact of a collaborative pedagogical practice among the teacher, the musician and the students. As Burrows (2010) argues, this will promote the consolidation of learning and creative processes that are so important in 21st Century Dance.

With the purpose / objective of working the movement in its relationship with music, a workshop was conducted and directed at dance professionals and students.

The research methodology used was based on the principles of Practice-led Research.

The analysis of the collected data indicates very positive results regarding the effectiveness of this collaborative pedagogical practice, in the consolidation of the development of artistic and technical skills resulting from a greater musical awareness in the context of Dance education.

Keywords: Dance; Music; Collaborative Pedagogy; Interdisciplinary; Communication

1. Contextualização do Estudo

A evolução da arte contemporânea tem vindo a procurar novas abordagens transversais a todas as áreas artísticas. Compete ao ensino artístico acompanhar estas transformações com vista a preparar os artistas do futuro. Na área da Dança, seguindo a evolução do paradigma das artes performativas, de acordo com as novas conceções da criação coreográfica e visões dos corpos e das suas potencialidades na performance (Fernandes & Garcia, 2015: 45). Seguindo a evolução de paradigma nas Artes Performativas e relativamente aos novos entendimentos da contemporaneidade, o ensino que aborda a forma como a técnica de dança é transmitida e partilhada, é influenciado pelas experiências pessoais, “evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods” (Diehl & Lampert, 2011: 12).

Tradicionalmente o ensino da dança tem-se valido de um suporte eficaz na aplicação das diversas metodologias de ensino, que se traduz na presença em estúdio de um músico acompanhador que, em conjunto com o professor, assegura a condução e materialização da aula, de modo integrado e interdisciplinar. Esta coadjuvação, quer pelos constrangimentos orçamentais, quer por outros motivos relacionados com contratações e disponibilidades, quer pelo desenvolvimento das novas tecnologias tem-se vindo a alterar, por todo o mundo ocidental.

A substituição de música ‘ao vivo’ no estúdio de dança por música gravada faz com que o processo de ensino se altere. Alteração que nem sempre é mitigada pela estratégia mais frequen-

temente utilizada, a utilização de música gravada. Esta ‘música fixa’ (sem a capacidade e disponibilidade para responder artisticamente ao professor em tempo real) vai ser o suporte condutor, muitas vezes de modo absoluto, da aplicação das metodologias específicas das matérias de estudo. Levanta-se aqui então a questão de como (e quanto) será a alteração expressa na qualidade e eficácia do ensino ministrado.

Será que o professor de dança, quando tem ao seu lado um outro artista que o pode ajudar a encontrar o ritmo, o ambiente, a dinâmica e o carácter de cada momento na aula não tem oportunidade de ser mais eficaz do que quando ‘traz as músicas gravadas de casa’ e está aprisionado às suas escolhas? Será que uma estratégia de colaboração mais estreita e profunda se pode traduzir numa aula muito mais dinâmica e motivante para os estudantes, levando-os também a estarem mais disponíveis para dar o seu máximo naquele momento?

Segundo o coreógrafo Jonathan Burrows (2010), os processos colaborativos são tão importantes como decisivos na criação artística chegando à conclusão que, o intervalo entre o que os colaboradores concordam e o que não concordam é um lugar onde se pode descobrir algo novo. Provavelmente será algo que se reconhece quando se vê, mas que não se sabia previamente. Este é o motivo para colaborar. Do processo criativo ao método pedagógico há uma distância onde é o ensino o responsável pelo estabelecimento da ponte que torna os dois possíveis e integrados. Torna-se evidente que a necessidade é concreta para um ensino que se quer consolidado, inovador e mais participativo. A mera partilha de diferen-

tes funções dentro do estúdio de dança já não é suficiente nem na mudança nem na consolidação de novos paradigmas que advêm da constante pesquisa e redefinição da contemporaneidade, nas artes performativas (Charreu, 2013).

O assunto não é recente, Merce Cunningham já o tinha identificado ao afirmar que a lógica de um evento só surgir enquanto resposta a um outro parece estar desadequada, correntemente (Cunningham, 1968). Por seu lado, John Cage, o seu colaborador de muitos anos na partilha de trabalho e pesquisa, questiona a relação Música/Dança no sentido da dependência ou independência da dança. Como resposta a esta questão hierárquica afirma que embora estas questões se colocassem inicialmente num contexto estético/político, a relação centra-se no facto de que “people and sounds interpenetrate” (Cage, 1963: v).

Butterworth (2009) por seu lado aborda esta ideia apresentando a criação de um modelo, onde o contributo do criador e intérpretes não obedece a qualquer tipo de hierarquia. Modelos e ideias como estas solidificam o facto de que a função do professor de dança não poderá, agora, ser reduzida à simples transmissão de uma “pure technique” (Diehl & Lampert, 2011: 12), uma vez que a dança, independentemente dos diversos estilos e técnicas, tem vindo a ser correntemente personalizada e constantemente remodelada.

Surge então desta ideia de contemporaneidade, como refere Fazenda (2012), o “corpo versátil”, como elemento importante e até essencial para a definição e consolidação das diversas possibilidades da dimensão cinestésica da criação coreográfica contemporânea, por ser mais “consentâneo com as exigências e os projetos estéticos que

configuram a atualidade coreográfica”. É nesta procura e consolidação que se situa o objetivo principal de estabelecer novos caminhos pedagógicos para melhor compreender, formar e educar o “corpo próprio, único, estilisticamente singular” (p. 74) de cada coreógrafo, de determinada obra coreográfica, ou de contexto criativo.

Embora o foco específico aqui seja a relação da Música com a Dança é claro que o caráter interdisciplinar que as une tem a tendência – ou cada vez mais, a capacidade – de, ao evoluir para transdisciplinaridade através da procura e estabelecimento de processos colaborativos, ter uma expressão significativa no ensino, fazendo com que o binómio professor/músico seja, então, uma simbiose de fortalecimento paradigmático, no ensino da dança, no contexto contemporâneo das Artes Performativas.

A colaboração é sobre escolher as pessoas certas para se trabalhar e depois confiar nelas. Não é preciso, no entanto, concordar sobre tudo. A colaboração é, às vezes, sobre encontrar o caminho certo para discordar (Burrows, 2010: 58).

2. Investigação Colaborativa e Métodos Qualitativos

Quanto à metodologia de investigação adotada para a realização deste trabalho, segundo Videl (2011) desde há algumas décadas, a Educação Artística tem-se configurado como um território de investigação com a sua própria identidade distintiva, situado exatamente na interceção entre os problemas das artes e os problemas educativos que são colocados por novos tempos e por novas necessidades e, conseqüentemente, não são so-

lucionáveis com as estratégias do passado. Este trabalho foi desenvolvido com base nos princípios da *Practice-led Research*, acrescentado o facto de se estar a trabalhar numa dimensão que acreditamos ser multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, de relação entre a música e a dança, no ensino e consciencialização do movimento por parte dos estudantes de dança. Nas palavras de Crabtree (1994: xiii-xiv):

Multi means 'many.' In multidisciplinary research many disciplines contribute their piece to solving the problem... Inter means 'between' or 'among.' In interdisciplinary research, each contributor... talks from his or her expertise, so there is a conversation... between and among disciplines... Trans mean 'across' or 'beyond.' In this research the conversation takes place... in a new common space and goes beyond and across what any one discipline offers. The idea is to create a new shared language.

O entendimento de que “para investigar é preciso seguir uma metodologia” expõe, consequentemente, como afirma Charréu (2013), a necessidade que o artista/docente/investigador defina, com a maior clareza possível, a metodologia de investigação sobre a qual se apoiar para desenvolver a sua pesquisa. A flexibilidade metodológica da investigação de natureza qualitativa abre e possibilita vias para a investigação nas “áreas de interface entre a educação e as artes” (pp. 1-2). O carácter transdisciplinar é, então e como aponta Ribeiro (2018), o mais determinante para que a “área disciplinar a que o investigador ou estudante pertencem não seja”, por si só, condicionadora da investigação, revelando-se assim mais conducente à interdisciplinaridade inerente ao objeto de estudo (p. 26). Intrinsecamente e como também realça Ribeiro (2018) “investigar implica valorizar

a interdisciplinaridade” (p. 25), pois em substância, terá “a ver com a colaboração entre diferentes disciplinas”, no seu intuito comum (p. 26). É a partir da consciencialização desta necessidade de colaborar que se percebe que a forma de efetivar e articular essa colaboração terá de assumir um carácter transdisciplinar.

Para mim, a transdisciplinaridade não corresponde de todo um esforço puramente teórico e abstrato. Emerge de uma necessidade real para enfrentar a complexidade da vida. E para mim, a quarta dimensão é que você tem de integrar o observador no observado, o pesquisador na pesquisa – o indivíduo atualmente lida com essa complexidade e tenta fazer sentido dela. Você tem que lidar com o pesquisador(a) e suas perspectivas e valores e de onde é que vêm. Não pode simplesmente ignorar ou trancar isso. (Volckmann, 2009: 282)

Torna-se então fundamental, da parte do investigador, o domínio e a aplicação dos métodos e técnicas de pesquisa, que permitam a recolha adequada de material empírico. A investigação empírica vai definir-se pelo contacto direto do investigador com a realidade que ambiciona estudar, munido de uma coleção dos métodos e técnicas de pesquisa mais conducentes à recolha adequada do material empírico. Desse domínio fazem parte “inquéritos, questionários, entrevistas, observação participante, registos/anotações” (Ribeiro, 2018: 121). A importância dos métodos qualitativos revela-se no facto de as recolhas empíricas serem, então, “tendencialmente abertas”, por serem mais eficazes no estudo de aspetos complexos, pouco habituais, inovadores, pouco estudados ou desconhecidos, e também no facto de se mostrarem “favoráveis à originalidade das investigações” (p. 125). Este tipo de investigação torna-se contribuinte para abordagens para além

do “instrucional”, de acordo com Butterworth (2009), potenciando a exploração, a experimentação, a descoberta, de modo interativo e colaborativo. São estes os elementos que fazem parte do arsenal do artista/docente/praticante, em dança (p. 185), no estabelecimento das pontes e ligações entre a educação e as artes, do caráter transdisciplinar dessas interações, que assim revelam e sustentam o estabelecimento de novos caminhos pedagógicos, para melhor compreender, formar e educar o “corpo próprio, único, estilisticamente singular” (Fazenda, 2012: 74) de cada artista/docente/praticante. No âmbito do ensino colaborativo em dança (Villa et al, 2008; Cook & Friend, 2004), levantam-se, então, as seguintes questões:

1– Terá a flexibilidade dada ao professor de dança, quando conta com a colaboração de um músico acompanhador disponível e capaz de responder artisticamente na aula, impacto na forma como dá a sua aula em oposição à lecionação em que apenas pode recorrer a música pré-gravada, ficando assim aprisionado às suas escolhas?

2– Tornar-se-á o músico acompanhador mais motivado e artisticamente disponível num contexto de ensino colaborativo em dança?

3– Qual o impacto deste processo de ensino colaborativo na motivação e nos processos de aprendizagem técnica, artística e criativa dos estudantes de dança?

No âmbito da investigação/ação, especificamente da metodologia de *Practice-led research*, propusemo-nos desenvolver esta pesquisa na forma de *workshop*, e investigar:

- Os resultados práticos de uma maior amplitude de escolhas artísticas dentro do estúdio de

dança, fornecida pelo intercâmbio direto entre o professor, o músico e o estudante.

- Em que medida este diálogo colaborativo contribui para consolidar as metodologias do ensino de dança, desenvolvendo não só as competências musicais tais como: métricas, ritmo, pulsação, tempo e fraseado, mas também uma maior consciência do binómio música/movimento no contexto da contemporaneidade da arte performativa.

Neste quadro metodológico da Investigação em Artes (que será sempre de caráter qualitativo), com base nos princípios da Investigação/Ação, mais especificamente da ‘Practice-led research’, foram utilizados como métodos de recolha de informação a gravação audiovisual das sessões, os questionários fechados e questionários abertos ao longo do estudo, as grelhas de observação e diários de bordo, as entrevistas no final da recolha de dados, bem como ‘Review Points’ (momentos de análise e reflexão após cada evento, com gravação de reações e pensamentos ou questões emergentes, e as entrevistas/questionários aos participantes – professor de dança, músico acompanhador e estudantes – e aos observadores).

3. Implementações, Análises e Desenvolvimentos

O trabalho de campo foi realizado ao longo de um *workshop* intensivo, que teve lugar nas instalações da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, nos dias 1 e 2 de março de 2019, contando com a presença e participação

dos professores/bailarinos/coreógrafos e investigadores Sylvia Rijmer¹ e Vítor Garcia², do músico/compositor e instrumentista David Boyd³, da Professora/investigadora Isabel Duarte⁴ e de doze estudantes de dança.

Dos 12 participantes, dois eram do género masculino e dez do género feminino com idades compreendidas entre os 19 e os 26 anos, com uma média de 21,5 anos de idade. Apenas 3 dos participantes declararam ter frequentado o ensino vocacional de dança e todos frequentavam ou já tinham frequentado o ensino superior na área da dança (licenciatura).

A estratégia adotada passou por trabalhar inicialmente duas frases de movimento em silêncio, com música gravada e com música ao vivo, por esta ordem e sempre com tempos para o escultamento dos participantes e 'Review Points' ao longo

1 Sylvia Kazumi Rijmer – fez a sua formação em dança na The Juilliard School (EUA), na Elmhurst Ballet School (GB), na The Netherlands Ballet Academy (NL), na Sumber Cipta Ballet School (Indonésia) e na Escola Superior de Dança. Após ter dançado em diversas companhias de dança de renome internacional é hoje uma professora e investigadora na área da dança, estabelecida em Portugal.

2 Vítor Garcia – Formação em dança nos cursos da Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros. Licenciatura em Dança. Integrou os elencos de várias companhias. Mestre de Bailado, Ensaaiador e Professor de companhias como a *Pretty Ugly Dance Company* (1993/1998), o *Ballet Freiburg* (1998/1999) e o *Ballet Gulbenkian* (1999/2005). Como professor/ensaaiador convidado colaborou com a *Batsheva Dance Company*, a *Companhia Última Vez*, o *Frankfurt Ballet*, o *Ballet Preljocaj*, o *Ballet de Nuremberg*, etc.

3 David Boyd – Compositor irlandês e multi-instrumentista que trabalha em teatro, dança, cinema e televisão. Tendo trabalhado com várias companhias e coreógrafos de grande relevância, incluindo Wayne MacGregor, Merce Cunningham Company, Katie Duck, Jonathon Burrows, entre muito outros, lecionou extensivamente no Reino Unido, Europa e Tisch School of the Arts, em Nova York, e mantém uma carreira como artista solo e como membro de várias bandas.

4 Isabel Duarte – Licenciada em Formação Musical pela Escola Superior de Música de Lisboa, Mestre em Ciências da Educação – Pedagogia do Ensino Superior, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Doutorada em Ciências da Educação – Formação de Professores pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tem participado em espetáculos na área da música e tem-se dedicado à investigação na área da relação entre a música e a dança, lecionando, há 16 anos unidades curriculares da área da música na escola superior de dança do Instituto Politécnico de Lisboa.

do processo (a primeira frase de movimento acabou mais tarde por ser abandonada, centrando-se o trabalho na segunda).

As frases de movimento propostas baseavam-se na peça *Decadance* (2000), de Ohad Naharin, esta opção ficou a dever-se à sua contemporaneidade e relevância em termos da técnica e do vocabulário utilizado, bem como à sua complexidade, dinâmica e musicalidade intrínseca.

Num primeiro momento de trabalho, foram demonstradas, transmitidas e repetidas as duas frases de movimento em silêncio, sem recurso a qualquer acompanhamento sonoro que não a voz do professor de dança, mas suportadas pelas ações e intenções físicas, espaciais e musicais do movimento.

Depois de aprendidas e apreendidas pelos participantes, as frases foram repetidas, desta vez com o acompanhamento de música gravada – a música (composta especialmente para o efeito pelo músico David Boyd) não tinha uma batida forte. Era acima de tudo uma 'paisagem sonora' de percussão e música eletrónica, embora estivesse subjacente a sobreposição de uma subdivisão do tempo em quatro e em três. A música tinha ainda alguns 'crescendos' de intensidade que após atingirem o máximo, quebravam de repente, voltando a um ambiente calmo.

Quando questionados sobre as diferenças sentidas entre dançar as frases de movimento em silêncio e com a música proposta, numa resposta de escolha múltipla 9 participantes referiram que a maior alteração tinha sido a dinâmica da frase e do movimento e 7 responderam que a maior diferença se prendia com a velocidade de execução. Quatro referiram sentir maiores dificuldades

na execução técnica e 3 referiram ter dificuldade em relacionar o ritmo do movimento com o ritmo da música.

Numa análise dos vídeos podemos observar que a música gravada não atuou de forma alteradora, mas de forma a garantir um suporte de complemento e continuidade através da consciência adquirida das necessidades e características musicais específicas. Essa consciência facilitou a personalização ao se verificar que foi maior a necessidade de o fazer na frase 1, por ser mais ritmicamente complexa, mas também que existiu um grande esforço em encontrar individualidade na frase 2, por ser dinamicamente e ritmicamente mais aberta.

Após a análise do trabalho realizado, os quatro professores, em conjunto com os participantes, decidiram que pela escassez de tempo, com vista a conseguir aprofundar o trabalho na relação entre o silêncio, a música gravada e a música ao vivo, seria melhor trabalhar apenas a 2.^a frase de movimento, deixando a primeira, mais longa e mais complexa.

No segundo dia, o trabalho começou com um aquecimento corporal acompanhado por música ao vivo em que se procurou realçar uma consciência rítmica suportada pelos diversos instrumentos de percussão utilizados pelo músico presente.

De seguida lembrou-se a 2.^a frase de movimento, que foi feita em silêncio, com música gravada e com música ao vivo.

Logo de seguida foi passado um questionário em que lhes era pedido que descrevessem e comparassem a sua experiência ao dançar a frase de movimento em silêncio, com música gra-

vada e com música.

Quando inquiridos sobre a sua satisfação com as diferentes abordagens musicais (silêncio, música gravada e música ao vivo) dadas para a exploração do movimento, todos os participantes declararam que as três abordagens eram importantes mas a sua conjugação era fundamental. Alegaram que “com as três abordagens foi possível explorar o movimento de forma inovadora” ou que “são experiências completamente diferentes e cada uma desperta uma nova ideia ou proposta de nos movimentarmos”, “a música ao vivo tem a surpresa e com isso desperta novas dinâmicas, novas explorações e uma boa e diferente energia”.

Ainda sobre a utilização da música ao vivo e do contacto direto com o músico, alguns participantes declararam que a música ao vivo é “inesperada e excitante, o que estimula a criatividade em termos dinâmicos, na qualidade do movimento e na intenção” ou “(...) porque temos de ter uma maior consciência do que estamos a fazer (...) a música ao vivo implica uma maior atenção da nossa parte” ou ainda “todas tiveram impacto, mas a música ao vivo foi a mais desafiante e que deu mais estímulo para a exploração, criatividade e liberdade. Foi fantástico.”

Com efeito, a observação e comparação do desempenho dos participantes na realização da frase de movimento dada, em silêncio e com música gravada, indica que a música gravada atua como um suporte de complemento e de continuidade, mas sem ser alteradora, o que é garantido pela consciência completa das necessidades/características musicais inerentes. A personalização é facilitada por essa consciência verificando-se que

é maior a necessidade de o fazer numa tentativa de manter e coincidir ritmos, mas também que existe um forte esforço em encontrar individualidade, por a frase de movimento apresentar uma estrutura dinâmica e rítmica bastante aberta.

A realização da frase proposta acompanhada com música ao vivo – percussão tocada pelo músico David Boyd – mostrou uma necessidade e capacidade de reorganização do movimento em termos de tempo, pulsação e divisão da pulsação, evidenciando o esforço dos participantes para se adaptarem à música em tempo real, ganhando com isso uma maior consciência da presença do som e da relação entre a frase de movimento proposta e o suporte musical dado pelo músico.

De seguida David Boyd passou alguma informação e esclarecimentos sobre o ritmo na música e na dança, a relação entre ritmo, pulsação e frase e como compreender e incorporar o ritmo musical no movimento corporal. Explicou e exemplificou ainda o conceito de polirritmia, como ouvi-la na música e como aplicá-la à conjugação entre a música e o movimento.

Após um momento de improvisação em conjunto em que o músico ia alterando e explicando as diferentes contagens rítmicas utilizadas, a frase de movimento selecionada foi trabalhada mais uma vez com música ao vivo – primeiro todos os participantes tiveram oportunidade de experimentar fazer a frase em conjunto, e depois cada um fez a frase de movimento individualmente, acompanhado por David Boyd. Foi pedido aos participantes que, partindo da frase de movimento trabalhada, improvisassem sobre estruturas musicais polirrítmicas, com frases musicais de 8 e de 7 tempos.

Nesta proposta de improvisação espacial e temporal em forma de *JAM*, com participação do músico era pedido a cada um que encontrasse a definição e partilha do espaço definido para a ação, saísse da construção inicial mantendo a linguagem do material fornecido, mas apropriando-a e personalizando-a com base na estrutura rítmica, usasse a repetição como processo acumulativo na compreensão e consolidação do movimento e consequentemente da sua relação com a música.

Pretendia-se ainda que o uso de variações energéticas e da velocidade na reorganização estrutural coreográfica funcionasse como forma de introdução de elementos transformadores ou complementares musicais, na compreensão e execução do movimento.

Procurávamos aqui perceber até que ponto um entendimento do ritmo musical e da forma como o músico estava a trabalhá-lo na frase de movimento proposta, bem como da forma como aplicar a polirritmia ao movimento e à sua relação com a música afetaria o desempenho rítmico do movimento dos estudantes.

Quando questionados sobre a forma como as explicações feitas pelo músico tinham afetado a sua forma de abordar a frase de movimento, todos concordaram que uma maior consciência da pulsação, do ritmo e do fraseamento da música tinha estado presente ao longo da repetição da frase de movimento e tinha afetado o seu desempenho.

Por fim, cada um dos participantes apresentou um “solo”, baseado no material trabalhado, podendo escolher se a fazia em silêncio, com a música gravada ou com a música ao vivo.

No final foi passado um questionário sobre as

percepções que os participantes tinham tido do *workshop*, não só em relação ao material trabalhado, mas particularmente em relação aos processos de comunicação e prática colaborativa utilizados.

4. Interdisciplinaridade e Processos Colaborativos

Quando questionados sobre se uma abordagem colaborativa em tempo real entre músicos, bailarinos e professores podia incrementar a sua criatividade, todos os participantes responderam afirmativamente. Quanto às justificações que acrescentaram às suas respostas, pela relevância das mesmas, reproduzimos aqui algumas:

“É pela estimulação e comunicação entre as pessoas que pensam de forma diferente que se cria algo interessante”.

“Estamos a receber informação diferente de várias pessoas e podemos não pegar em todas as ideias, mas temos a opção de escolha e isso ajuda a nossa exploração”.

“... permite uma evolução coletiva e abre a possibilidade para o desenvolvimento pessoal de cada um”.

“... houve espaço para sermos nós e estávamos num espaço livre de julgamentos”.

Uma análise posterior dos vídeos evidenciou um aumento da consciência musical em termos dos intervalos temporais e uma maior integração com as características originais da frase, assim como uma maior e mais clara capacidade de execução e integrada corporeidade. Execução mais consciente e muito mais próxima do movimento original proposto. Claramente observa-se nos participantes uma progressão das situações de subjetividade (caos), potenciando o seu desenvolvimento singular.

Inferimos assim que a implementação destas práticas pedagógicas colaborativas teve, junto deste grupo, o benefício de aproximar estudantes, professores e músico, contribuindo para um ambiente propício à aprendizagem. Os estudantes sentiram que tinham voz ativa em todo o processo, o que contribuiu muito positivamente para a sua motivação e capacidade de adesão ao trabalho proposto. De um processo de não linearidade passa-se naturalmente para a interdisciplinaridade.

Foi pedido aos participantes que indicassem quais os elementos (de entre os dados no questionário) que consideravam melhor descrever o impacto da colaboração e interdisciplinaridade em tempo real, no estúdio.

A pergunta era de escolha múltipla e as respostas foram as que descrevemos na tabela seguinte:

Análise cinética dos gestos do movimento através da aprendizagem partilhada	4
Apreciação da relação direta entre a música e a dança	9
Comunicação Verbal, cinética e musical entre músico, bailarino e coreógrafo (a)/ professor(a)	10
“Performatividade” artística como uma prática partilhada	5
Escolha criativa como uma prática artística partilhada	6

Tabela 1 – Impacto colaborativo e interdisciplinar na aprendizagem

Nos resultados podemos ver que os dois elementos mais importantes para os participantes foram a comunicação verbal, cinética e musical, entre o músico, o bailarino e o coreógrafo/professor, seguido da apreciação da relação direta entre a música e a dança. Mais uma vez, quando foi pedido aos participantes que justificassem as suas escolhas, estes defenderam a importância da comunicação, colaboração e partilha, nos pro-

cessos de exploração, com frases como:

“A colaboração estimula a criatividade pela sua imprevisibilidade e constante adaptação”.

“Foi muito importante o ambiente de partilha. Todos estivemos disponíveis para partilhar e ouvir os outros”.

“Ajuda a uma maior consciência do que está a acontecer e quais são as necessidades de cada parte”.

“Foi-nos pedido para sermos únicos numa tarefa coletiva. Só através da discussão e colaboração é possível juntar mundos”.

Estas respostas vêm de encontro do que defende Jonathan Burrows (2010) ao afirmar que os processos colaborativos são tão importantes como decisivos na criação artística do século XXI, bem como do que defende Charréu (2013), conforme descrito anteriormente, que considera que a mera partilha de diferentes funções dentro do estúdio de dança já não é suficiente nem na mudança nem na consolidação de novos paradigmas que advêm da constante pesquisa e redefinição da contemporaneidade, nas artes performativas.

De seguida era pedido aos participantes que, numa resposta de escolha múltipla, identificassem os elementos mais significativos no seu processo de aprendizagem ao longo do *workshop*.

Os diferentes ambientes/composições musicais apresentados	5
As frases de movimento propostas	2
O diálogo interdisciplinar (música e dança)	8
O processo colaborativo em estúdio	9
O músico ao vivo	9
O(s) Professor (es)/ Coreógrafo(s)	6
Os teus colegas / participantes no Workshop	5
Outra	0

Tabela 2 – Elementos significativos da aprendizagem colaborativa

Podemos observar que os três elementos mais importantes para os participantes foram o

processo colaborativo em estúdio, a presença do músico ao vivo e o diálogo interdisciplinar entre a música e a dança. Nas justificações para as suas escolhas destacamos a importância dada à experiência de ter música ao vivo e de interagir com o músico em tempo real.

Sobre a perceção do impacto do trabalho desenvolvido ao longo do *workshop*, á pergunta se se sentiam criativamente mais confiantes depois do trabalho que tinham realizado, um participante respondeu negativamente alegando que “infelizmente ainda não senti esse apelo e que precisa de trabalhar mais nessa área”. Os restantes onze participantes responderam afirmativamente, alegando que sentem que têm mais ferramentas para trabalhar o seu movimento e a sua criatividade.

Quanto ao incremento da sua compreensão musical das frases de movimento, onze dos participantes consideraram que tinham desenvolvido a sua compreensão musical tendo alguns alegado que só há pouco tempo tinham ganho a consciência da importância de compreender a musicalidade do movimento e de que se pode ver a música e a dança como um todo e não como partes separadas, embora dois referissem ser preciso mais tempo para desenvolver este trabalho. Mais uma vez pela relevância das suas respostas, transcrevemos aqui algumas, como por exemplo:

“A música não é apenas um acessório da dança. Pode e deve relacionar-se intrinsecamente com ela. Aqui aprendi diferentes formas de o fazer”.

“Consigno racionalizar melhor o que está a acontecer musicalmente de forma a incorporar o movimento com a música”.

Apenas um participante respondeu negativamente alegando:

“... tenho mais conhecimentos, mas não estão aprofundados. Com tanto material, precisava de mais tempo...”

Era ainda perguntado aos participantes se sentiam que o *Workshop* tinha despertado o seu interesse para trabalharem mais com músicos ao vivo. Dez participantes responderam que sim, alegando:

“Foi o que mais gostei em todo o *workshop*”.

“A música ao vivo é extremamente estimulante e imprevisível. Dá “pano para mangas”.

“A interdisciplinaridade devia ser reforçada. Há tanta coisa para aprender...”

“Quero muito voltar a fazer isto...”

“Sempre gostei de trabalhar com músicos. Especialmente com músicos como o Dave”.

“É um diálogo extremamente rico”.

“Geralmente demoro horas a procurar a música que quero. Com música ao vivo é muito mais interessante. Existe diálogo. Não estamos sós”.

Quando inquiridos sobre a forma como tinha corrido o trabalho desenvolvido ao longo dos dois dias, todos os participantes responderam que tinha sido extremamente positivo alegando por exemplo:

“Percebi a importância da colaboração entre a música e a dança e o quão gratificante é trabalhar com um músico ao vivo”

“Foi muito bom poder explorar a relação entre a música e a dança de uma forma tão livre e estimulante”

“Experiência enriquecedora para o meu treino em dança. Gostei de trabalhar com artistas tão fantásticos”

“Foi uma boa experiência que me vai ajudar no futuro”

“A partilha foi muito gratificante. Ótima relação entre a teoria e a prática”

“Foi ótimo, do princípio até ao fim. Adorei”.

“Deu-me novas ferramentas com que adorei trabalhar”.

“Ajudou-me a perceber porque é que o músico ao vivo é tão importante nas aulas”.

“Foi muito útil. Deu-me muitas ferramentas enquanto bailarina criadora, professora e terapeuta e foi divertido”

“Foi muito bem construído e pensado e o ambiente de colaboração foi surpreendente”.

Por fim, como última pergunta era-lhes pedido que identificassem o que poderia ser melhorado no *workshop*. Dos sete respondentes que identificaram algo a melhorar, quatro referiram que este deveria ter sido mais longo, dando mais tempo para desenvolver e absorver o trabalho feito, dois referiram que a primeira frase de movimento era muito extensa e o trabalho com ela foi pouco desenvolvido, pelo que não teria valido a pena perder tempo com a mesma e um referiu que gostaria de ver este tipo de trabalho a ser desenvolvido no âmbito da licenciatura em dança.

5. Conclusão

Sugerimos assim que:

O recurso à Improvisação como fator/ferramenta exploratória e explosiva (transformadora) da frase coreográfica indica ser esta uma ferramenta potenciadora da singularidade do estudante de dança.

A música ao vivo, especialmente quando implica uma abordagem polirrítmica, cria possibilidades de mudanças rítmicas, agora mais conscientes, na execução da frase inicial por exploração mais pontual de partes específicas.

As diferenças energéticas introduzidas pelo

músico, em tempo real, respondendo às necessidades de cada participante, em plena concorrência com as percepções do professor de dança sobre as necessidades de cada participante, mostraram ser potenciadoras do manancial criativo dos participantes.

Repetição da ação potencia sempre os níveis energéticos e exploratórios da música e da dança, em conjunto.

Esta participação colaborativa contribuiu para um aumento da consciência presencial e intencional de cada um, bem como para uma maior concentração de foco de todos.

Em suma, descrevemos os processos colaborativos entre a música e a dança no ensino artísticos da seguinte forma:

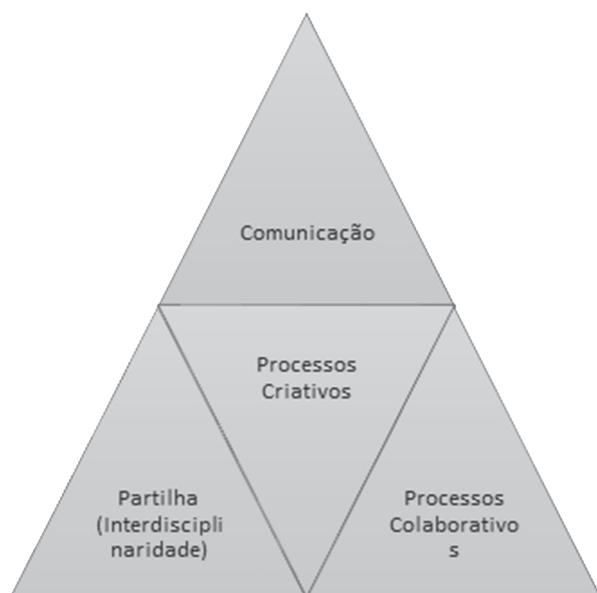


Figura 1 – Ensino artístico colaborativo

O trabalho desenvolvido contribuiu para um incremento da consciência da diferença entre “dançar com a música e dançar na música”.

Este estudo, ainda que muito reduzido quer nos

participantes quer no tempo, sugere que uma relação pedagógica participativa, com a presença de um músico pedagógica e artisticamente disponível para colaborar ativamente na aula e com “espaço” para a participação de todos os elementos envolvidos (professores de dança, músicos e estudantes) contribui positivamente como elemento potenciador das aprendizagens significativas dos estudantes, acrescentando dinamismo, capacidade de foco, exploração da criatividade de singularidade de cada um dos participantes.

Sugerimos ainda que outros estudos como este possam ser desenvolvidos não só em ambientes e contextos de *workshop*, mas também em ambientes mais “institucionais” de aulas regulares, em escolas de dança (vocacionais ou superiores) e que se considere seriamente a implementação de práticas pedagógicas colaborativas, neste caso específico apelando à presença em estúdio de músicos pedagógica e artisticamente disponíveis como meio de incrementar a formação em dança numa perspetiva de apoiar o desenvolvimento de bailarinos tecnicamente versáteis, artisticamente criativos e ‘criativamente colaborativos’.

Referências Bibliográficas

- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. New York: Routledge.
- Butterworth, J. (2009). "Too many cooks? A framework for dance making and devising" em Butterworth, J. & Wildschut, L. (2009). *Contemporary choreography: a critical reader* (pp. 177-194). New York: Routledge.
- Cage, J. (1963). "Where Do We Go From Here?" em Copeland, R. (2004). *Merce Cunningham the modernizing of modern dance* (p. vi). New York: Routledge.
- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide. Creativity & Cognition Studios*. (University of Technology, Sydney) Disponível em: <http://www.creativityandcognition.com> (consultado em 20 Abril de 2018)
- Charreu, L. (2013). *Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas*. Disponível em: www.researchgate.net/publication/261286432 (consultado em 20 Abril de 2018)
- Cook, L., & Friend, M. (1995). "Co-teaching: Guidelines for creating effective practices" em *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Crabtree, B.F., Miller, W.L., Addison, R.B., Gilchrist, V.J., & Kuzel, A.J. (1994). *Exploring collaborative research in primary care*. New York: Sage Publications.
- Cunningham, M., & Frances, S. (1968). "Changes: notes on choreography. New York: Something Else Press" em Copeland, R. (2004). *Merce Cunningham the modernizing of modern dance* (p. vi). New York: Routledge.
- Diehl, I., & Lampert, F. (2011). *Dance technique 2010: Tanzplan deutschland*. Leipzig: Henschel Verlag.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: Ideias, experiências, ações* (2.ª ed.). Lisboa: Colibri.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2015). "A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional" em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 45-60.
- Gray, C. (1996). *Inquiry through practice: developing appropriate research strategies. No Guru, No Method?* UIAH: Helsinki. Disponível em: <http://carolegray.net/Papers%20PDFs/ngnm.pdf> (consultado em 20 Abril de 2018).
- Irvin, R. (2012). "The practice of A/R/tographie" em Martins, Catarina, Terrasêca, Manuela e Martins, Vitor (orgs.). *À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística* (pp. 85-93). Porto: Gesto Cooperativa Cultural CRL.
- Krauth, N. (2002). *The Preface as Exegesis*. Disponível em: www.textjournal.com.au/april02/krauth.htm (consultado em 20 de Abril de 2018).
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo manual de investigação*. Lisboa: Contraponto.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

